

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



***"Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de
Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional***

Nádia Margarida Salgado Pereira

Orientador:

Prof. Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
Especialidade Psicologia da Educação

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



***"Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem
Sócio-Emocional com Dança Educacional***

Nádia Margarida Salgado Pereira

Orientador: Prof. Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
Especialidade Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Doutora Maria da Graça Duarte da Silva Santos, Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Doutora Maria João Alves Figueiras dos Santos, Professora Associada do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget

Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; orientadora

Doutora Maria João Alvarez Martins, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Trabalho de investigação cofinanciado por fundos nacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN, 2007 -2013) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/76257/2011, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Para ti, Luís.

Let's dance,

Put on your red shoes and dance the blues.

(David Bowie, 1977)

AGRADECIMENTOS

- *Espera! – exclamou Ega. – Lá vem o “americano”, ainda o apanhamos.*

- *Ainda o apanhamos!*

Os dois amigos lançaram o passo, largamente. E Carlos, que arrojara o charuto, ia dizendo na aragem fina e fria que lhes cortava a face:

- *Que raiva ter esquecido o paiozinho! Enfim, acabou-se. Ao menos assentámos a teoria definitiva da existência. Com efeito, não vale a pena fazer um esforço, correr com ânsia para coisa alguma.*

Ega, ao lado, ajuntava, ofegante, atirando as pernas magras:

- *Nem para o amor, nem para a glória, nem para o dinheiro, nem para o poder...*

A lanterna vermelha do “americano”, ao longe, no escuro, parara. E foi em Carlos e em João da Ega uma esperança, outro esforço:

- *Ainda o apanhamos!*

- *Ainda o apanhamos!*

De novo a lanterna deslizou e fugiu. Então, para apanhar o “americano”, os dois amigos romperam a correr desesperadamente pela Rampa de Santos e pelo Aterro, sob a primeira claridade do luar que subia.

(in Os Maias, Eça de Queirós, p. 598, 1888)

No final desta longa caminhada, tenho a agradecer...

À minha querida Orientadora, a Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, por ter demonstrado tanta confiança nas minhas capacidades, por ter sempre um sorriso e palavras encorajadoras para me oferecer, por ter sido uma fonte contínua de inspiração e de conhecimento e por todas as horas que tive a oportunidade de aprender, de evoluir e de estar consigo. As palavras não são suficientes, mas muito obrigada mesmo, querida Professora Alexandra, por tudo!

Aos professores e investigadores que tanto me ensinaram, especialmente aos que estiveram mais presentes e que contribuíram de forma determinante para este projecto. À Professora

Doutora Maria João Alvarez, pelo seu espírito crítico, construtivo e rigoroso e também pelas suas inúmeras contribuições para este projecto. Ao Professor Doutor Cícero Pereira, pelo apoio prestado nas análises estatísticas. Ao Professor Doutor João Maroco, pelos ensinamentos. À Investigadora Doutora Magda Roberto, por toda a ajuda em momentos críticos e por ter tornado a Estatística tão mais simples para mim. À Professora Paula Lebre, por ter colaborado na fase inicial do projecto e por ter incentivado a sua realização.

Às psicólogas e a todos os professores que me ajudaram a desenvolver o projecto nas escolas EB23 Nuno Gonçalves, Escola Básica do Catujal, Escola EB23 da Galiza e Escola EB23 das Piscinas – Olivais. Um especial agradecimento à psicóloga Cristina Sena Neves pela sua dedicação a este projecto durante dois anos. Apesar da enorme sobrecarga de trabalho, arranjou sempre tempo e vontade para me ajudar e para fazer mais, muito obrigada Cristina!

Aos colegas do Doutoramento, com os quais partilhei este percurso e que me ajudaram em muitos momentos, especialmente à Joana Carvalho, ao Raúl Melo e à Susana Ramalho. Aos restantes colegas, com quem me fui cruzando em diferentes fases ao longo deste tempo e com quem pude discutir ideias e desabafar.

À Tania Gregg, por todos os trabalhos de revisão de tradução que fez, mesmo com prazos reduzidos, pois os seus trabalhos constituíram uma peça fundamental.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela bolsa concedida ao longo de 4 anos.

A todos os meus professores, colegas e alunas de dança, com os quais aprendi muito sobre a importância da dança no desenvolvimento pessoal. À Yolanda, minha querida professora e amiga. À Raquel e ao João Fanha, pela vossa amizade e por me terem incluído no vosso projecto Estúdio 8. Ao meu professor José Pedro, por me manter equilibrada física e espiritualmente. À minha professora Rita, por me treinar e por me criar desafios.

À minha família... Obrigada por terem sempre acreditado que seria capaz! Aos meus pais, pelas conversas, pelos almoços, pelos mimos, por tudo o que têm feito ao longo da vida para que nada me falte e por me incentivarem constantemente a ir na direcção do que quero. Ao meu irmão Tiago, adoro-te, tu sabes, fico feliz quando as pessoas dizem que somos parecidos. À João, pelas longas conversas e pela voz sempre tranquilizadora a dizer-me que ia correr tudo bem. À Joaquina, por me fazer sorrir. Ao João e à Filipa, por todos os momentos que já passámos juntos, e também à Mariana, que se juntou agora à família. À Teresa e ao António, pela vossa atenção preocupada. Ao meu gato Ziggy, pelas longas horas ao meu lado enquanto escrevia, a sua companhia constante fez-me sentir menos sozinha.

Aos meus amigos do coração. À Isa, pela profunda amizade que nos liga há tantos anos, os longos cafés e jantares e todas as palavras de incentivo. Ao Filipe e à Sílvia, por estarem sempre presentes, independentemente de tudo. À Catarina, por me compreender tão bem e me fazer rir. À Ana, apesar da distância, sei que estás comigo.

Ao Luís, por tudo. Pelo bom humor e energia com que enches os meus dias e também por me amparares nas alturas complicadas... Pelos 10 anos de relação que festejamos este ano, sempre fortes, sempre unidos. Pelo teu amor incondicional e por seres a pessoa maravilhosa que és, obrigada por partilhares a tua vida comigo!

Obrigada.

O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi cofinanciado por fundos nacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN, 2007 -2013) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/76257/2011, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.



Declaração

De acordo com o artigo 25º do Regulamento de Estudos Pós-Graduados da Universidade de Lisboa, aprovado pela Despacho n.º 2950/2015, esta dissertação engloba artigos científicos submetidos para publicação em revistas nacionais e internacionais com comités de selecção, em colaboração com outros autores. A autora declara que foi responsável pela recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, assim como pela redacção, submissão e revisão dos manuscritos dos artigos enviados para publicação.

Nádia Margarida Salgado Pereira

Fevereiro de 2016

Resumo

As intervenções na área da promoção da saúde mental e do bem-estar podem desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento positivo das crianças e dos adolescentes, nomeadamente os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional desenvolvidos nas escolas.

A presente investigação centrou-se no processo de construção, de implementação e de avaliação do programa *Viver as Emoções*, destinado ao desenvolvimento de competências sócio-emocionais em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este é um programa universal e extra-curricular, representando uma abordagem inovadora aos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, ao utilizar actividades de Dança Educacional. O programa envolve conteúdos nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional: auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Além disso, inclui igualmente conteúdos multiculturais, com o objectivo de tornar a intervenção sensível à crescente diversidade cultural das escolas.

A primeira fase da investigação envolveu o planeamento e a construção do programa. Um primeiro estudo empírico foi realizado, integrando um estudo de caso de uma escola portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este estudo inicial envolveu a realização de entrevistas a representantes escolares (N= 2) e de grupos focais (N= 22) e questionários de auto-relato (N= 21) a alunos, bem como um workshop com um grupo de alunos, o qual foi avaliado através de questionários de auto-relato (N=6). O estudo incluiu ainda a avaliação da qualidade de construção do programa por parte de um painel de especialistas (N= 3). Os resultados deste primeiro estudo indicaram (a) a existência de necessidades sócio-emocionais nos alunos nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional; (b) uma elevada receptividade dos alunos relativamente ao tipo de actividades e de conteúdos do programa; (c) uma elevada qualidade de construção do programa. A primeira fase da

investigação integrou ainda outros dois estudos empíricos, relativos à análise de propriedades psicométricas de duas medidas de avaliação da eficácia do programa. Os principais resultados do segundo estudo empírico, incidindo na avaliação de uma medida no âmbito da tomada de decisão responsável, a medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire, numa amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português (N= 197), indicaram adequadas propriedades psicométricas. Quanto ao terceiro estudo empírico, focalizado nas escalas do Mental Health Continuum - Short-Form, realizado com uma amostra de alunos do 1º ciclo do ensino básico português (N= 208) e com uma amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português (N= 216), os principais resultados sugerem que esta é uma medida adequada para avaliar o bem-estar subjectivo.

A segunda fase da presente investigação consistiu na avaliação da eficácia e da qualidade de implementação do programa, mediante a realização de dois estudos empíricos. O estudo sobre a avaliação da eficácia do programa foi realizado em três escolas portuguesas com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O desenho da avaliação envolveu grupos de alunos que participaram no programa (N= 45) e grupos de controlo (N= 38), constituídos por alunos que participaram noutro tipo de actividades extra-curriculares, com a mesma duração e frequência que o programa. Os efeitos foram medidos com base em questionários preenchidos pelos alunos (N= 83) e pelos seus Directores de Turma, no início e no final da intervenção, para avaliar os cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional, o bem-estar subjectivo e o envolvimento na escolaridade. Os principais resultados deste estudo revelaram que os alunos que participaram no programa aumentaram significativamente as suas competências sócio-emocionais de auto-regulação e relacionais, comparativamente com os alunos da condição de controlo. Relativamente ao bem-estar subjectivo e ao envolvimento na escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas entre ambos os grupos. O último estudo empírico, referente à avaliação da qualidade de implementação do programa,

envolveu instrumentos de medida da receptividade dos alunos (N= 98) e da fiabilidade da implementação. Os principais resultados deste último estudo indicaram (a) uma elevada receptividade dos alunos face ao programa; (b) uma adequada fiabilidade do programa; (c) um efeito preditor da receptividade dos alunos nos efeitos do programa.

Em conclusão, é possível afirmar que o programa *Viver as Emoções* assume relevância social e elevada validade, além de ter sido eficaz no desenvolvimento de competências sócio-emocionais de auto-regulação e relacionais e de ter revelado uma elevada receptividade por parte dos alunos. Deste modo, o programa oferece um conjunto de importantes implicações, tanto para o conhecimento científico, como para a prática psicológica em contexto escolar.

Palavras-chave: aprendizagem sócio-emocional, 2º e 3º ciclos do ensino básico, dança educacional, planeamento de programas, avaliação de programas

Abstract

Mental health and well-being interventions may play a decisive role in children and adolescents' positive development, namely Socio-Emotional Learning programs in schools.

This research has focused on the planning, implementation and evaluation of the program *Experiencing Emotions* aimed to promote socio-emotional skills in middle school pupils. It is a universal and extra-curricular intervention presenting a breakthrough approach to Socio-Emotional Learning by using Educational Dance activities. The program entails content in the five main domains of Socio-Emotional Learning: self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making. Moreover, the program includes multicultural content with a view to making the program more sensitive to the increasing cultural diversity in schools.

The first stage of the research entailed the planning and development of the program. An initial empirical study was carried out by means of a case study of a Portuguese middle school. Focus Groups were conducted (N= 22) and questionnaires given out to pupils (N= 21), as well as interviews with school representatives (N= 2). Furthermore, a group of pupils (N= 6) participated in a workshop of the program and responded to a self-report questionnaire. Finally, a group of experts (N= 3) evaluated the quality of the program. Results revealed (a) pupils' socio-emotional needs in the five main domains of Socio-Emotional Learning; (b) pupils' high responsiveness toward the program content and type of activities; (c) high program development quality. The first stage of the research also included two other empirical studies regarding an evaluation of the psychometric properties of two evaluation measures of program efficacy. The main results of the second empirical study concerning the Interpersonal Negotiation measure of the Relationship Questionnaire in the domain of responsible decision-making revealed adequate psychometric properties in a sample of

Portuguese middle school pupils (N= 197). The third empirical study focused on the scales of the Mental Health Continuum - Short-Form with two samples, one of Portuguese elementary school pupils (N= 208) and another sample of Portuguese middle school pupils (N= 216). The main results suggested that this is an appropriate measure of Portuguese elementary and middle school pupils' subjective well-being.

The second stage of the research involved an evaluation of the program's efficacy and quality of implementation through the development of two empirical studies. The study related to program efficacy was carried out in three Portuguese middle schools. The design of the evaluation included pupils who had participated in the program (N= 45), and pupils who had participated in after-school control activities (N= 38) with the same length and frequency of the program. Self-report questionnaires were filled in by the pupils (N= 83) and questionnaires were filled in by the teachers at the beginning and the end of the intervention to evaluate the five main domains of Socio-Emotional Learning, subjective well-being, and school engagement. The main results revealed a significant increase in the socio-emotional skills of the pupils who had participated in the program in the domains of self-management and relationship skills, compared with the pupils who had participated in the control condition. No significant differences were found between the intervention and the control groups in subjective well-being, or in school engagement. The last empirical study concerning the evaluation of the implementation quality of the program included measures of pupils' responsiveness (N= 98) and adherence to the program. The main results revealed (a) high pupil responsiveness towards the program; (b) adequate program adherence; (c) a predictor effect of pupils' responsiveness in the outcomes of the program.

To conclude, it is possible to claim that the *Experiencing Emotions* program exhibits social relevance and high validity. Moreover, the program was efficacious in the development of pupils' socio-emotional skills in the domains of self-management and relationship skills.

Finally, pupils' responsiveness towards the program was high. Therefore, the program reveals important implications for both scientific research and psychological practice in school settings.

Keywords: socio-emotional learning, middle school pupils, educational dance, program planning, program evaluation

Índice Geral

Índice de Tabelas e Quadros	xxiii
Índice de Figuras	xxv
Capítulo I. Enquadramento	1
CONTORNO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
A saúde mental e o bem-estar	5
A importância da Aprendizagem Sócio-Emocional nas escolas	9
A diversidade cultural e o papel inclusivo das escolas	14
O valor dos programas extra-escolares	16
O papel da Educação pela Arte nas escolas	19
A Educação pela Arte no contexto da Aprendizagem Sócio-Emocional	22
O planeamento e a avaliação de programas	25
DESENHO DA INVESTIGAÇÃO, METODOLOGIA E ENQUADRAMENTO DOS ESTUDOS	29
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
Capítulo II. Estudo de planeamento do programa	41
PLANNING OF A SOCIO-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM AIMED AT MIDDLE SCHOOL PUPILS	43

Capítulo III. Estudos sobre medidas de avaliação do programa.....	77
PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA MEDIDA DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL DO RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE NUMA AMOSTRA PORTUGUESA.....	79
PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE MENTAL HEALTH CONTINUUM – SHORT FORM: A STUDY OF PORTUGUESE SPEAKING CHILDREN/YOUTHS.....	105
Capítulo IV. Estudos sobre a avaliação do programa.....	139
EFFECTS OF AN AFTER-SCHOOL SOCIO-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM ON MIDDLE SCHOOL PUPILS.....	141
THE ROLE OF IMPLEMENTATION QUALITY ON A SOCIO-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM.....	169
Capítulo V. Discussão e considerações finais	207
ENQUADRAMENTO DO CAPÍTULO FINAL DA DISSERTAÇÃO	209
SÍNTESE INTEGRADORA DOS RESULTADOS	211
Resultados da fase 1 da investigação	211
Resultados da fase 2 da investigação	213
Conclusões dos principais resultados	215
DESCRIÇÃO DO PROGRAMA <i>VIVER AS EMOÇÕES</i>	217
PRINCIPAIS LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	221
IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	224
INDICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	227

Referências bibliográficas	231
---	------------

Apêndices	
------------------------	--

Apêndice A: Guiões das entrevistas (Estudo 1)	
---	--

Apêndice B: Questionários de avaliação	
--	--

Apêndice C: Consentimento informado – Encarregados da Educação	
--	--

Apêndice D: Sessão de exemplo do programa <i>Viver as Emoções</i>	
---	--

Apêndice E: Exemplos de actividades para casa	
---	--

Apêndice F: Provas de submissão, aceitação e publicação dos manuscritos	
---	--

Índice de Tabelas e Quadros

CAPÍTULO II – ESTUDO DE PLANEAMENTO DO PROGRAMA

ARTIGO 1. Planning of a Socio-Emotional Learning program aimed at middle school pupils

Tabela 1. Daily situations associated with the positive and negative emotional experiences of the adolescents	55
Tabela 2. Structure and contents of Experiencing Emotions program	66

CAPÍTULO III – ESTUDOS SOBRE MEDIDAS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ARTIGO 2. Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa

Tabela 1. Média, desvio-padrão e resultados das correlações de Pearson entre a medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q e as restantes escalas em estudo	92
Tabela 2. Resultados dos testes T relativamente às diferenças entre os alunos considerando as variáveis socio-demográficas género, idade, ciclo de ensino e nacionalidade	94

ARTIGO 3. Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths

Tabela 1. Single-group confirmatory factor analyses for each sample	117
Tabela 2. Factor loadings for Sample 1 – Children in Elementary School model and descriptive statistics for items	120
Tabela 3. Factor loadings for Sample 2 – Youth in Middle School model and descriptive statistics for items	121

Tabela 4. Testing for measurement invariance	123
Tabela 5. Two invariance results samples for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings	124
Tabela 6. Invariance results for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings	125
Tabela 7. Reliability and validity	126

CAPÍTULO IV – ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ARTIGO 4. Effects of an After-school Socio-Emotional Learning Program on Middle School Pupils

Tabela 1. Structure and contents of Experiencing Emotions program	147
Tabela 2. Results of the Time X Group Effects of the ANCOVA Analysis on Socio-emotional Skills, Well-being and School Engagement	156

ARTIGO 5. The Role of Implementation Quality on a Socio-Emotional Learning Program

Tabela 1. Correlations between attendance and homework completion and the outcome measure post-test results in the intervention and control groups	184
Tabela 2. Results of the hierarchical regression analysis relative to socio-emotional skills outcome measures in the intervention group	187
Tabela 3. Results of the hierarchical regression analysis relative to the socio-emotional skills outcome measures in the control group	189
Tabela 4. Results of the hierarchical regression analysis relative to well-being and school engagement outcome measures in the intervention group	193
Tabela 5. Results of the hierarchical regression analysis relative to well-being and school engagement outcome measures in the control group	195

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro 1. Estrutura, conteúdos e actividades do programa Viver as Emoções	219
---	-----

Índice de Figuras

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO

Figura 1. Mapa conceptual integrador dos estudos	35
--	----

CAPÍTULO III. – ESTUDOS SOBRE MEDIDAS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ARTIGO 2. Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa

Figura 1. Análise Factorial Confirmatória da medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q..	91
--	----

ARTIGO 3. Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths

Figura 1. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 1 – Children in Elementary School	118
--	-----

Figura 2. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 2 – Youth in Middle School.....	119
--	-----

Capítulo I

Enquadramento

Contorno conceptual da investigação

O trabalho apresentado envolve o processo de desenvolvimento, de implementação e de avaliação de um programa universal e extra-curricular de Aprendizagem Social e Emocional, denominado *Viver as Emoções*, destinado à promoção de competências sociais e emocionais em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A principal finalidade do presente trabalho foi a de contribuir para o conhecimento científico e para a prática psicológica, mediante o desenvolvimento de uma abordagem inovadora, devidamente fundamentada e avaliada, no âmbito dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, a qual procurou igualmente adequar-se à realidade do contexto educativo português, bem como às necessidades e aos interesses das crianças e dos jovens. Neste sentido, o programa *Viver as Emoções* diferencia-se das restantes intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional ao utilizar actividades de Dança Educacional do domínio da Educação pela Arte, desconhecendo-se, até ao momento, outros estudos que incidam neste tipo de abordagem em contexto escolar. A utilização de actividades de Dança Educacional, como alternativa às actividades que são habitualmente utilizadas nos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, centradas essencialmente na comunicação verbal e em metodologias de aprendizagem semelhantes às de sala de aula, procurou apelar à participação e à motivação dos alunos relativamente ao programa.

O programa *Viver as Emoções* foi desenvolvido com base na revisão de literatura, bem como nos dados recolhidos ao longo dos cinco estudos empíricos realizados. O campo de estudo da Psicologia Positiva, centrado nas características e forças humanas positivas, muitas das quais associadas à saúde mental e ao bem-estar subjectivo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), como é o caso das competências sócio-emocionais, corresponde ao quadro de referência teórico mais alargado da presente investigação.

Os principais referenciais teóricos na origem do desenvolvimento do programa correspondem aos modelos no campo de estudo da Inteligência Emocional (Bar-On, 2010; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Salovey & Mayer, 1990), os quais se encontram na base do conceito de Aprendizagem Sócio-Emocional e das primeiras intervenções nesse domínio. A investigação mais recente sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, a sua avaliação e resultados (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Payton et al., 2008), bem como o trabalho desenvolvido pela principal organização responsável pelo desenvolvimento e pela avaliação destes programas em contexto escolar, a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003; 2015), enquadram-se igualmente nos principais referenciais teóricos e empíricos do presente trabalho.

Outro importante quadro de referência teórico que orientou a presente investigação diz respeito às teorias que estão na base das intervenções psicoeducacionais em Educação pela Arte (Read, 1959) e em Dança Educacional (Laban, 1963; Redfern, 1965; Russell, 1958), nomeadamente no contexto do ensino português (Santos, 2008; Sousa, 2003).

Ao longo de toda a investigação, pretendeu-se valorizar a visão das crianças e dos adolescentes, de forma a adequar a intervenção o mais possível às suas necessidades e aos seus interesses e motivar, assim, também a sua receptividade face ao programa. Neste sentido, as perspectivas teóricas e os estudos empíricos (Fattore, Mason, & Watson, 2007; Heary & Hennessy, 2002; Hill, 2006; Nabors, Ramos, & Weist, 2001; Wyatt, Krauskopf, & Davidson, 2008) que defendem o envolvimento das crianças e dos adolescentes no planeamento das intervenções que lhes são destinadas serviram igualmente de orientação ao presente trabalho.

Enquadramento teórico

A saúde mental e o bem-estar

Estima-se que 38% da população da União Europeia sofra anualmente de um problema de saúde mental (Wittchen et al., 2011). Em Portugal, os dados preliminares do primeiro estudo epidemiológico sobre a prevalência de problemas psicológicos apontam para uma prevalência anual de 23% (Direcção Geral da Saúde [DGS], 2013). Muitos dos distúrbios correspondem a perturbações diagnosticáveis, contudo existem também problemas associados à saúde mental que não cumprem os critérios de diagnóstico, mas que interferem igualmente no bem-estar dos indivíduos (Xavier, Baptista, Mendes, Magalhães, & Caldas-de-Almeida, 2013). Os problemas de saúde mental são uma das principais causas de incapacidade e de morbilidade nas sociedades actuais (Ministério da Saúde, 2012). Com base nestes dados e considerando ainda que os ganhos na saúde mental preveem um decréscimo na incidência das doenças mentais (Keyes, Dhingra, & Simões, 2010), assume-se a importância do desenvolvimento de intervenções que se destinem à promoção da saúde mental.

Os resultados de um estudo recente realizado em Portugal (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015) revelaram ter existido um decréscimo global da saúde mental e física dos adolescentes, apontando para a necessidade de intervir precocemente na saúde mental, considerando ainda que existe uma ligação entre muitos dos problemas e das perturbações da infância e da adolescência e os da idade adulta (Coordenação Nacional para a Saúde Mental & Administração Central do Sistema de Saúde, 2011). Em particular, os jovens no início da adolescência, entre os 10 e os 14 anos, encontram-se num período do desenvolvimento que implica consideráveis mudanças físicas e cognitivas e igualmente maiores pressões sociais, tornando esta etapa propensa a dificuldades a vários níveis (Jagers, Harris, & Skoog, 2015), as quais podem resultar em problemas na saúde mental e no bem-estar.

É neste âmbito que os programas de promoção e de prevenção dirigidos aos jovens, implementados em articulação com a família, as escolas e a comunidade, podem assumir um papel decisivo no desenvolvimento psicológico saudável, com repercussões positivas na idade adulta (DGS, 2013), nomeadamente os programas destinados a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, os quais se encontram na fase de desenvolvimento correspondente ao início da adolescência.

O conceito de saúde mental tem vindo a alterar-se, desde o início do século XXI, passando a centrar-se menos nos factores de risco e na psicopatologia e mais nos factores psicológicos positivos que contribuem para a prevenção da doença e para a promoção do bem-estar (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015; Olsson, McGee, Nada-Raja, & Williams, 2013; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), a saúde corresponde a um estado de bem-estar físico, mental e social e não se limita apenas à ausência de doença. A promoção da saúde mental e a prevenção, tratamento, cuidados e reabilitação dos problemas de saúde mental são consideradas pela Comissão das Comunidades Europeias (2005) como prioridades dos estados membros da União Europeia, com o principal objectivo de promover o bem-estar das pessoas, com incidência nas suas forças e nos seus recursos internos e externos. Neste sentido, verifica-se que a perspectiva actual acerca da saúde mental está em estreita ligação com o conceito de bem-estar.

O bem-estar pode ser caracterizado essencialmente de duas formas. O bem-estar medido através de condições básicas e/ou materiais, tais como ter uma casa e acesso à educação e a cuidados de saúde, corresponde ao bem-estar objectivo, enquanto o bem-estar entendido como a percepção que os indivíduos têm acerca da sua vida diz respeito à noção de bem-estar subjectivo (Castilla-Péon, 2014). O bem-estar subjectivo engloba três principais dimensões. A primeira dimensão corresponde à perspectiva hedónica sobre o bem-estar, encarado como a presença de satisfação com a vida e a predominância de emoções positivas, em detrimento de

emoções negativas (Diener, 1984). As restantes duas dimensões dizem respeito à abordagem eudamónica sobre o bem-estar, relacionando-o com o funcionamento psicológico e social positivo (Ryff & Keyes, 1995). O funcionamento psicológico positivo é entendido como a presença de indicadores positivos de realização pessoal (Ryff, 1989) e o funcionamento social positivo implica a predominância de indicadores positivos na vida social dos indivíduos (Keyes, 1998). Actualmente, o bem-estar subjectivo é, assim, encarado como um conceito multidimensional que integra três principais dimensões, a emocional, a psicológica e a social.

Um modelo recente baseado nesta abordagem multidimensional foi proposto por Keyes (2005) e associa a saúde mental ao bem-estar subjectivo, assumindo que a saúde mental depende da combinação de indicadores de bem-estar relativos às três dimensões que o constituem. Ainda de acordo com este modelo, a ausência de perturbação psicológica é um indicador insuficiente do estado de saúde mental, podendo esta existir independentemente da presença de uma perturbação ou problema psicológico. Esta é uma abordagem que reforça a importância de desenvolver intervenções de promoção da saúde mental.

Apesar da elevada quantidade de medidas que avaliam o bem-estar, a maioria mede apenas uma única dimensão, ou então são medidas várias dimensões ou indicadores utilizando medidas separadas (Bornstein, Davidson, Keyes, & Moore, 2003). Paralelamente, grande parte dos instrumentos de medida existentes avaliam unicamente o bem-estar emocional (Huebner, 2004). Neste sentido, é fundamental que sejam desenvolvidas medidas que permitam captar a multidimensionalidade do bem-estar subjectivo.

No caso da infância e da adolescência em particular, a perspectiva sobre a saúde mental e o bem-estar acompanhou a evolução geral, passando gradualmente a centrar-se mais também em aspectos positivos do funcionamento psicológico e não apenas na psicopatologia (Pollard & Rosenberg, 2003). O foco da investigação e da intervenção incidiu tradicionalmente no

comportamento, sendo a saúde mental e o bem-estar das crianças e dos adolescentes avaliados essencialmente com base na ausência de problemas comportamentais e/ou na presença de comportamentos positivos (Moore & Keyes, 2003). Desta forma, predominou a preocupação pela prevenção de problemas comportamentais antes da sua ocorrência, o que potenciou o desenvolvimento de diversos programas com essa finalidade (U. S. Department of Health and Human Services [U.S. DHHS], 2011).

Adicionalmente, as intervenções com crianças e jovens centravam-se num problema ou perturbação único. No entanto, ao reconhecer-se que os comportamentos de risco numa área estão associados a comportamentos de risco também noutras áreas e que, além disso, a maioria dos preditores dos problemas comportamentais são comuns, as intervenções passaram a adquirir um carácter mais promocional (Moore & Keyes, 2003). Deste modo, muitas das intervenções passaram recentemente a centrar-se mais na promoção de competências, em vez de se focarem na prevenção ou no tratamento de um problema ou perturbação específicos.

Esta mudança de foco justifica-se também com base na noção de que as tarefas de desenvolvimento, ao longo da infância e da adolescência, implicam um conjunto de competências pessoais e sociais que, sendo insuficientes ou estando em falta, podem resultar em dificuldades emocionais e comportamentais com efeitos negativos na saúde mental e no bem-estar (Social and Character Development Research Consortium, 2010). Entre estas competências, encontram-se as competências sociais e emocionais que se desenvolvem desde o nascimento e que são importantes indicadores do bem-estar subjectivo (Zaff et al., 2003).

A importância da Aprendizagem Sócio-Emocional nas escolas

Actualmente a missão das escolas é encarada de forma mais holística, com diversos autores a assumirem que as escolas devem ser capazes de promover o sucesso e o bem-estar das crianças e dos jovens não só em relação à escolaridade, mas relativamente às suas vidas em geral (Bird & Sultmann, 2010; Bisquerra, 2005; Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010; Greenberg et al., 2003; Merrell & Gueldner, 2010).

Neste âmbito, uma das perspectivas que tem vindo a ser defendida em relação à educação é a valorização do desenvolvimento social e emocional das crianças e dos jovens, tal como é valorizado o seu desenvolvimento cognitivo (Durlak et al., 2011). Neste sentido, os programas de prevenção e de promoção da saúde mental e do bem-estar que se encontrem bem desenhados e implementados podem facilitar esta missão alargada das escolas (Greenberg et al., 2003; U.S. DHHS, 2011; SCDRC, 2010), nomeadamente os programas de promoção de competências sociais e emocionais, denominados de programas de Aprendizagem Sócio-Emocional (Zins & Elias, 2007; Durlak et al., 2011). A vertente social deste tipo de aprendizagem relaciona-se com a construção de relações positivas com os outros, enquanto o aspecto emocional remete para a aprendizagem de conhecimentos e de competências associados às emoções (Merrell & Gueldner, 2010). Na origem desta abordagem psicoeducacional encontra-se o referencial teórico e empírico sobre o constructo da Inteligência Emocional.

As primeiras teorizações acerca da Inteligência Emocional têm as suas raízes nos trabalhos realizados por Sternberg (1985) e Gardner (1983) sobre o conceito de inteligências múltiplas, como alternativa à perspectiva de a inteligência ser constituída por uma única capacidade cognitiva geral. A Inteligência Emocional foi, assim, definida como a capacidade

para compreender emoções no próprio e nos outros, utilizando as emoções como orientadoras do pensamento e da acção (Salovey & Mayer, 1990).

A investigação tem revelado a existência de uma associação positiva entre a Inteligência Emocional e áreas fundamentais do desenvolvimento, entre elas o bem-estar subjectivo (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, & Vozmediano, 2015). Alguns estudos indicam que os indivíduos com Inteligência Emocional mais elevada são também aqueles que revelam maior bem-estar emocional (Burrus, Betancourt, Holtzman, & Minsky, 2012; Ruiz-Aranda, Extremera, & Pineda-Galán, 2014). Outros estudos recentes apontam também para a existência de uma relação positiva entre a Inteligência Emocional e a dimensão psicológica do bem-estar (Augusto-Landa, Pulido-Martos, & Lopez-Zafra, 2011; Salami, 2011), bem como entre a Inteligência Emocional e o bem-estar social (Bhullar, Schutte, & Malouff, 2013).

Distinguem-se essencialmente dois modelos teóricos sobre a Inteligência Emocional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). O primeiro associa este conceito a um conjunto de competências que integram igualmente traços de personalidade (Goleman, 1995; Bar-On, 2010) e que podem ser agrupadas em diferentes categorias: competências intrapessoais, interpessoais, de adaptabilidade, de gestão do stress e relativas ao humor geral (Bar-On, 2000). O segundo modelo considera a Inteligência Emocional como um conjunto de capacidades mentais que permitem processar a informação emocional de forma adequada (Salovey & Mayer, 1990), encontrando-se distribuídas por quatro principais áreas: identificação e expressão emocional, utilização das emoções, compreensão das emoções e gestão emocional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008).

Apesar das diferenças entre modelos, o conceito de Inteligência Emocional implica a existência de um equilíbrio entre a emoção e a cognição, ou seja, as emoções devem encontrar uma adequada conjugação e sintonia com o pensamento, caso contrário manifestam-se

dificuldades emocionais e sociais, com consequências negativas nas esferas pessoal e dos relacionamentos (Goleman, 1995). Esta noção baseia-se nos dados da Psiconeurologia, indicando estes que, apesar de a emoção e da cognição se situarem em circuitos cerebrais distintos, existe uma implicação conjunta de ambas na maioria das tomadas de decisão e comportamentos do dia-a-dia (Damásio, 1994).

As diferentes abordagens sobre a Inteligência Emocional (e. g., Bisquerra, 2005; Ciarrochi & Mayer, 2007; Vallés & Vallés, 2000) encontram-se na origem dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, envolvendo a implementação de práticas que ajudam a adquirir e a aplicar conhecimentos, competências e atitudes que promovem o desenvolvimento pessoal, os relacionamentos e o sucesso escolar e profissional (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Estas competências são consideradas fundamentais para compreender e lidar com as emoções, definir e atingir objectivos positivos, sentir e mostrar empatia relativamente aos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL], 2015).

Neste sentido, desde o início do século, têm vindo a ser desenvolvidos em todo o mundo programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, nomeadamente nos Estados Unidos, em Inglaterra, na Irlanda do Norte, na Austrália, na Suécia e em Singapura (Humphrey, 2013). Mais recentemente, Portugal acompanhou igualmente essa tendência (e. g., Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). A maioria destes programas são universais, dirigindo-se a todos os alunos, mas existem igualmente programas de intervenção precoce, destinados a alunos em situações de risco ou já a vivenciar dificuldades sociais, emocionais e comportamentais (Weissberg et al., 2015).

As competências sócio-emocionais distribuem-se por cinco principais domínios, cada qual associado a um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes intrapessoais, interpessoais e cognitivos (CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010; Weissberg et al., 2015): auto-conhecimento (e. g., compreender o que se sente em cada momento), consciência social (e. g., compreender o que os outros estão a sentir), auto-regulação (e. g., lidar eficazmente com as emoções), relacionamentos (e. g., estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes), e tomada de decisão responsável (e. g., tomar decisões considerando as suas diferentes consequências).

A *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL) é uma das principais organizações responsável pelo planeamento, implementação e avaliação de programas de promoção de competências sócio-emocionais. A principal finalidade desta organização é a de estabelecer a Aprendizagem Sócio-Emocional de qualidade como parte integrante da educação, desde o ensino pré-primário até ao secundário (CASEL, 2015). Neste sentido, a CASEL definiu um conjunto de princípios orientadores que contribuem para uma maior eficácia dos programas, entre os quais, assumir como ponto de partida a teoria e a investigação, ensinar a utilizar as competências sócio-emocionais no dia-a-dia, oferecer instrução adequada ao desenvolvimento e à cultura dos alunos, e avaliar adequadamente os programas.

Os resultados de uma meta-análise realizada em larga escala sobre o impacto de programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, relativos a 317 estudos e um total de 324 303 alunos do ensino básico, revelaram que os programas foram eficazes, independentemente de os alunos manifestarem problemas emocionais e comportamentais, das suas origens culturais e étnicas, do contexto ser urbano, rural ou suburbano, e de os programas serem escolares ou extra-escolares (Payton et al., 2008). Os resultados desta meta-análise e de uma outra posterior (Durlak et al., 2011), a qual envolveu 213 programas de Aprendizagem Sócio-Emocional

realizados com 270 034 alunos da pré-primária ao ensino secundário, revelaram que os efeitos positivos dos programas foram observados nas seguintes principais dimensões: nas competências sócio-emocionais (e. g., melhoria das competências de tomada de decisão), nas atitudes (e. g., maior ligação à escola), ao nível emocional (e. g., menores sintomas de ansiedade e de depressão), ao nível comportamental (e. g., maior número de comportamentos sociais positivos e diminuição de comportamentos agressivos e disruptivos) e no desempenho escolar (e. g., melhoria das notas). Estes são dados que conferem grande relevância aos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional no âmbito do desenvolvimento positivo das crianças e dos jovens, da prevenção primária e da promoção da saúde mental (Merrell & Gueldner, 2010).

No caso particular do impacto positivo dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional no desempenho escolar das crianças e dos jovens (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), uma das variáveis específicas, associada ao sucesso escolar, é o envolvimento na escolaridade (“school engagement”; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), o qual engloba componentes emocionais (e.g., identificação positiva à escola), cognitivas (e.g., utilização de estratégias de auto-regulação) e comportamentais (e.g., adesão, participação e envolvimento em tarefas escolares e em actividades relacionadas com a escola) (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Esta é uma dimensão particularmente importante face ao percurso dos alunos nas escolas, considerando que se estima que 40% a 60% dos alunos estarão cronicamente desinvestidos da escolaridade (Klem & Connell, 2004) e, como tal, o risco de insucesso e de abandono escolar tenderá a ser igualmente elevado.

A diversidade cultural e o papel inclusivo das escolas

O papel contemporâneo das escolas envolve outro desafio paralelo à promoção de competências sociais e emocionais, correspondente à necessidade de promover o respeito pela diversidade cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2005), tendo em consideração a crescente multiculturalidade existente nas escolas, existindo cada vez mais alunos provenientes de diferentes grupos étnicos, culturais e sócio-económicos (Weissberg et al., 2015). Estes alunos lidam diariamente com um conjunto de obstáculos com efeitos negativos na sua aprendizagem, nomeadamente a pressão para assimilarem os valores e as crenças da cultura dominante e o preconceito (Martines, 2008).

Neste sentido, uma educação multicultural e inclusiva é actualmente defendida nas escolas, com base nas ideias democráticas de justiça e de igualdade (Machado, 2009). As práticas educativas devem conduzir a que as crianças e os adolescentes se encontrem melhor preparados para lidar com um mundo de trabalho e uma sociedade multiculturais (Ford & Whiting, 2008).

Deste modo, considera-se que também os programas escolares devam reflectir sensibilidade cultural, ajudando a promover conhecimentos e competências culturais (Martines, 2008), incluindo, sempre que possível, conteúdos e actividades que envolvam a compreensão e o respeito pelos diferentes costumes, comportamentos, atitudes e crenças culturais (Kennedy, Bronte-Tinkew, & Matthews, 2007). A utilização de técnicas como o *role-play*, as discussões em grupo e os jogos são consideradas estratégias adequadas, no âmbito dos programas educacionais, para desenvolver conteúdos multiculturais, recorrendo a materiais tais como livros, vídeos, músicas, dança e outros tipos de arte relativos a diferentes culturas e etnias (Martines, 2008). O recurso a este tipo de materiais sensíveis à multiculturalidade tem como finalidade principal motivar nos alunos a vontade de aprofundarem conhecimentos sobre

diferentes culturas e etnias (Kennedy et al., 2007), bem como reduzir o preconceito cultural e étnico (Martines, 2008).

No caso particular dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, assume-se que se os programas forem competentes do ponto de vista cultural, os seus resultados positivos poderão ser alargados ao maior número possível de alunos (Merrell & Gueldner, 2010). Desta forma, uma das linhas orientadoras consiste em tornar estes programas sensíveis em relação à cultura (CASEL, 2015). De facto, um dos aspectos apontado como responsável pela eficácia dos programas preventivos dirigidos às crianças e aos adolescentes é a adequação das intervenções às características culturais das populações-alvo (Nation et al., 2003).

Deste modo, empreender adaptações culturais nos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional poderá tornar os conteúdos mais acessíveis e relevantes para os alunos com diferentes origens culturais e étnicas. Uma das estratégias defendida envolve a utilização de exemplos, durante as sessões, que se adequem à sua realidade sócio-cultural (Merrell & Gueldner, 201).

Porém, predomina ainda uma fraca adaptação dos actuais programas desenvolvidos nas escolas a aspectos relacionados com a diversidade e com a inclusão culturais (Martines, 2008; UNESCO, 2005). Alguns programas de Aprendizagem Sócio-Emocional começaram já a fazer adaptações culturais, tal como o programa *Strong Kids* (Merrell, Carrizales, Feuerborn, Gueldner, & Tran, 2007). Contudo, é ainda reduzida a inclusão de conteúdos multiculturais nas intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional, ou a utilização de materiais e de actividades que sejam sensíveis à diversidade cultural dos alunos.

O valor dos programas extra-escolares

Apesar de muitos dos programas em contexto educacional serem integrados no currículo escolar, uma parte significativa é realizada fora das aulas, seja dentro das escolas em período pós-lectivo, através das denominadas actividades extra-curriculares ou actividades de enriquecimento curricular, ou então fora das escolas no contexto comunitário.

Uma das principais razões para a valorização dos programas extra-escolares é a necessidade actual de disponibilizar cuidados e supervisão para as crianças e para os jovens cujo número cada vez mais elevado de pais se encontra a trabalhar no período pós lectivo (Gottfredson, Cross, Wilson, & Rorie, 2010), sendo essencial que as escolas organizem actividades pós-lectivas para os alunos (Elias et al., 2015). Esta necessidade é particularmente importante, uma vez que existe uma maior tendência para o envolvimento em comportamentos de risco por parte das crianças e dos jovens no período do dia no qual os seus pais se encontram a trabalhar (Gullotta, 2015).

Outro motivo que valoriza o recurso aos programas extra-escolares relaciona-se com a dificuldade em incluir programas psicoeducacionais no currículo, seja por resistência, falta de tempo ou então de formação apropriada por parte dos professores (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013; Perikkou, Kokkinou, Panagiotakos, & Yannakoulia, 2015; Elias et al., 2015).

As intervenções em contexto escolar são frequentemente confrontadas com a dificuldade de manter o interesse e a motivação dos alunos face aos programas, em particular se as actividades desenvolvidas forem entendidas como um prolongamento das aulas (Watts et al., 2008). Deste modo, quando as intervenções são facultativas, como é o caso da maioria dos programas extra-escolares, entende-se que haja uma necessidade acrescida de promover intervenções que sejam interessantes e apelativas para as crianças e para os jovens. Neste sentido, é relevante pensar em abordagens alternativas e complementares aos programas

psicoeducacionais que vão ao encontro dos seus interesses. Uma das estratégias defendida, no contexto dos serviços de saúde, é a utilização, por exemplo, de técnicas criativas com crianças e jovens difíceis de envolver (Callaghan & Vostanis, 2004).

Linhas de orientação mais recentes relativamente às intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional eficazes sugerem que as actividades sejam preferencialmente centradas “no movimento e no fazer”, em vez de se focarem no “estar sentado e no ouvir” (Gullota, 2015). Neste sentido, a metodologia de instrução deve incidir sobretudo em procedimentos activos e interactivos, envolvendo actividades com movimento, participação, manipulação e prática (CASEL, 2015; Durlak et al., 2011; Gullota, 2015). No entanto, a grande maioria dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional recorre a actividades centradas na instrução verbal, realizadas num contexto idêntico ao da sala de aula (Merrell & Gueldner, 2010), o que poderá diminuir o grau de motivação e de interesse das crianças e dos jovens face às intervenções.

Neste sentido, os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional extra-escolares apresentam a vantagem de possibilitarem a realização de actividades mais activas, como é o caso, por exemplo, das dinâmicas de grupo, e que podem ser potencialmente mais interessantes e apelativas para as crianças e para os jovens do que as actividades habitualmente realizadas nas intervenções integradas no currículo.

Paralelamente, a investigação tem demonstrado que os programas extra-escolares de Aprendizagem Sócio-Emocional são tão eficazes como os programas incluídos no currículo (Payton et al., 2008). À sua semelhança, têm um impacto positivo na ligação dos alunos à escola, na sua auto-eficácia e auto-estima, em indicadores de ajustamento comportamental e ainda no seu sucesso escolar (Durlak & Weissberg, 2007).

Deste modo, assume-se que os programas extra-escolares possam constituir não só uma forma favorável de ocupar os tempos-livres das crianças e dos adolescentes enquanto os pais

trabalham, mas que possam igualmente ser colocados ao serviço da promoção de competências consideradas fundamentais ao desenvolvimento, as quais são mais difíceis de integrar no currículo por parte dos professores no ensino público português.

No entanto, o facto de os programas extra-escolares serem de participação facultativa acarreta algumas limitações, nomeadamente o risco de a assiduidade dos participantes ser baixa e de existirem elevadas taxas de abandono (Gottfredson et al., 2010; Gopalan et al., 2013; Hayes, Chapple, & Ramirez, 2014). Desta forma, é fundamental que os programas extra-escolares sejam planeados tendo em consideração a possível receptividade dos participantes face aos mesmos, nomeadamente através do envolvimento das crianças e dos jovens na fase de planeamento dos programas, com a finalidade de aferir as suas necessidades e os seus interesses.

O papel da Educação pela Arte nas escolas

A arte no contexto da educação pode ser utilizada como forma de promover melhorias na aprendizagem e conduzir ao desenvolvimento de competências, valorizando-se essencialmente o processo artístico em vez da produção artística (UNESCO, 2006). A Educação pela Arte vai ao encontro desta ideia, na medida em que assume como finalidade que a arte seja utilizada na educação como forma de promover o desenvolvimento global das crianças e dos adolescentes (Read, 1959). Em particular, a Educação pela Arte pretende melhorar a expressão pessoal e a comunicação com os outros através de diferentes formas de expressão artística, tais como a música, o teatro, a dança e a expressão plástica (Sousa, 2003).

Em Portugal, Arquimedes Santos (2008) foi um dos principais defensores da inclusão das expressões artísticas no sistema de ensino português e da Educação pela Arte como forma de promover o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e dos adolescentes. Segundo este autor, a Educação pela Arte deveria interligar-se à Psicologia, tendo desenvolvido, com essa finalidade, uma área de estudos a qual denominou de Psicopedagogia das Expressões Artísticas. Segundo a sua abordagem, as expressões artísticas podem contribuir não só para o desenvolvimento da psicomotricidade, mas também para o desenvolvimento emocional enquanto facilitador do desenvolvimento cognitivo. Nesta linha de pensamento, segundo Damásio (UNESCO, 2006), a arte quando colocada ao serviço da educação pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional. Ainda segundo a abordagem de Santos (2008), sendo o movimento corporal essencial à maioria das actividades artísticas expressivas, o desenvolvimento das emoções assume um papel central na Educação pela Arte por existir um relacionamento estreito entre as emoções e o corpo. De facto, dados de um estudo recente revelam que as emoções estão associadas a sensações corporais específicas que são universais (Nummenmaa, Glerean, Harib, & Hietanend, 2014).

Das diferentes formas de Educação pela Arte, é possivelmente na Dança Educacional que o movimento do corpo assume um papel mais central. Esta forma de expressão artística, também denominada Dança Educativa e Dança Criativa, diferencia-se dos restantes tipos de dança cuja finalidade é aprender a dançar. À semelhança das diferentes formas de Educação pela Arte, o principal objectivo da Dança Educacional é o desenvolvimento global da pessoa (Russel, 1958), sem preocupações de ordem técnica e estética (Sousa, 2003), sendo a dança utilizada com um papel educativo, de promoção de competências físicas, psicológicas e emocionais, essenciais ao desenvolvimento (Redfern, 1965). A Dança Educacional encontra as suas origens no trabalho de Laban (1963), o qual considerava que a dança deveria potenciar o desenvolvimento pessoal e contribuir para melhores relacionamentos com os outros.

As sessões de Dança Educacional são desenvolvidas em grupo e envolvem actividades centradas na improvisação de movimento ou na improvisação de dança, impulsionadas por um estímulo, como uma ideia expressa em palavras, uma imagem visual, ou mesmo um som, podendo ser realizadas individualmente, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo (Russell, 1958).

Originariamente destinada às crianças, a Dança Educacional pretendia satisfazer as necessidades de ludismo, de expressão e de criação na criança, para que esta se desenvolvesse de modo equilibrado (Sousa, 2003). No entanto, o valor da Dança Educacional foi rapidamente alargado aos jovens, como forma de contrabalançar as pressões exercidas pela escolaridade (Laban, 1963). Os benefícios da Dança Educacional no desenvolvimento, tanto das crianças como dos jovens, são entendidos através da possibilidade de integrar de forma equilibrada o movimento, relativo à parte física e comportamental, com as emoções e os pensamentos (Redfern, 1965). Além disso, considerando a sua vertente relacional, por ser realizada em grupo, a Dança Educacional proporciona experiências de partilha e de adaptação das crianças e dos jovens uns aos outros, as quais implicam equilíbrio entre a iniciativa individual e a

cooperação e a preocupação com os outros, além de permitirem enriquecer a experiência emocional pessoal, através das emoções que são partilhadas em grupo (Russell, 1958).

É importante fazer um parêntesis para referir a distinção entre Dança Educacional e Dança Terapia ou Dança Movimento Terapia (DMT), uma vez que surge, muitas vezes, na literatura uma confusão entre estes domínios. Os procedimentos e actividades, quer em Dança Educacional, quer em Dança Terapia ou DMT, são idênticos, uma vez que, no Reino Unido, ambas as áreas partilham as mesmas raízes teóricas e metodológicas, cuja origem se situa no trabalho de Laban (1963). Apesar de a Dança Educacional surgir mais orientada para o contexto educacional e a Dança Terapia e a DMT para o contexto clínico, a DMT tem sido também utilizada em contexto educacional, nomeadamente em intervenções psicoterapêuticas com crianças e jovens com dificuldades emocionais e comportamentais (Payne, 1997; Karkou & Sanderson, 2000). Neste sentido, é, muitas vezes, difícil diferenciar a Dança Educacional da DMT, parecendo a grande diferença situar-se nos objectivos de cada área. Em Dança Terapia ou DMT, o principal objectivo consiste em trabalhar aspectos relacionados com o funcionamento psicológico no quadro de uma relação psicoterapêutica, implicando, como tal, critérios semelhantes aos de qualquer outro tipo de psicoterapia (Meekums, 2002). Por seu lado, o objectivo da Dança Educacional é a promoção e a aprendizagem de um conjunto de competências, entre elas corporais, emocionais e sociais, situando-se, deste modo, no domínio da intervenção psicoeducacional (Sousa, 2003). O mesmo critério poderá ser utilizado para diferenciar a Educação pela Arte da Arteterapia. Porém, será necessária mais investigação, no futuro, de forma a clarificar esta distinção entre as diferentes abordagens.

A Educação pela Arte no contexto da Aprendizagem Sócio-Emocional

De acordo com o que foi descrito separadamente nos pontos anteriores sobre a Aprendizagem Sócio-Emocional e a Educação pela Arte, torna-se possível estabelecer um paralelismo entre estes dois domínios. Em primeiro lugar, ambas correspondem a intervenções psicoeducacionais centradas na promoção de competências, tendo em vista o desenvolvimento equilibrado das crianças e dos adolescentes.

Além disso, tanto a Educação pela Arte como a Aprendizagem Sócio-Emocional, pretendem promover competências pessoais e sociais, em estreita ligação com o desenvolvimento emocional. Em particular, a Educação pela Arte pretende melhorar a expressão pessoal de emoções e a comunicação com os outros, valorizando o desenvolvimento emocional como forma de facilitar a aquisição de competências cognitivas (Sousa, 2003). De forma aproximada, a Aprendizagem Sócio-Emocional pretende desenvolver um conjunto de competências sócio-emocionais nas esferas pessoal e social, assentes no equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e cognitivo (Ciarrochi & Mayer, 2007).

Considerando as semelhanças existentes entre os dois domínios, assume-se que as actividades de Educação pela Arte possam constituir um meio eficaz de promover competências sócio-emocionais em contexto escolar. Apesar de não se conhecerem, até ao momento, estudos sobre programas de Aprendizagem Sócio-Emocional que utilizem este tipo de actividades, existem estudos sobre programas extra-escolares que usam actividades artísticas (Wright, John, Alaggia, & Sheel, 2006; Wright, John, Rowe, & Duku, 2009; Wright, Alaggia, & Krygsman, 2014), cujos resultados revelaram efeitos positivos na promoção de competências relacionais, de resolução de conflitos e de trabalho em equipa.

Paralelamente, a Educação pela Arte pode constituir uma estratégia adequada para dar resposta à necessidade de as escolas tornarem os programas educacionais sensíveis à realidade

multicultural da sociedade (Kennedy, Bronte-Tinkew, & Matthews, 2007), nomeadamente no âmbito dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional (CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010). Segundo a UNESCO (2006), a arte na educação pode ajudar a promover o respeito pela diversidade cultural, possibilitando às crianças e aos jovens o desenvolvimento de reflexões e de acções baseadas nas expressões artísticas de diferentes culturas, como a música, a dança, a expressão plástica, entre outras.

Outro factor que atribui relevância à utilização da Educação pela Arte nos programas escolares destinados às crianças e aos jovens, consiste na necessidade de promover a sua receptividade, em particular face aos programas extra-escolares cuja participação é habitualmente facultativa. Na realidade, os dados de alguns estudos (Hutzel, Russell, & Gross, 2010; Wright et al., 2006) indicam que os programas que utilizam actividades artísticas vão ao encontro do interesse e da satisfação das crianças e dos jovens. Tal como foi referido anteriormente, o facto de os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional serem habitualmente implementados em sala de aula e com recurso a actividades semelhantes às do currículo escolar poderá reduzir a receptividade dos alunos em relação a esses programas, principalmente se os alunos já se encontrarem pouco envolvidos na escolaridade. Deste modo, o recurso a actividades que sejam mais apelativas e interessantes para as crianças e para os jovens poderá contribuir para aumentar a sua receptividade face às intervenções. É nesta perspectiva que as actividades de Educação pela Arte podem assumir um papel vantajoso no âmbito dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, em comparação com as actividades habitualmente utilizadas nestes programas.

A Dança Educacional, ao centrar-se no corpo, cuja ligação é estreita com as emoções, poderá facilitar o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, através das interacções do indivíduo consigo próprio e com o grupo durante as actividades, utilizando o corpo como veículo (Meekums, 2002). Este é um dos factores que torna a Dança Educacional

um instrumento de particular interesse para a Aprendizagem Sócio-Emocional, diferenciando-a das actividades eminentemente verbais normalmente utilizadas. Além disso, o facto de as actividades se centrarem na expressão e na comunicação através do corpo, pode ajudar a contornar barreiras linguísticas e culturais em contextos com elevada diversidade (Cochran, 1996). Paralelamente, a Dança Educacional permite utilizar materiais culturalmente relevantes nos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional como, por exemplo, música, dança e outras expressões artísticas de diferentes culturas. Este tipo de materiais poderão facilitar a inclusão de conteúdos relativos à multiculturalidade nos programas, tal como tem vindo a ser defendido na educação (Kennedy et al., 2007).

O planeamento e a avaliação de programas

Para que um programa possa ser eficaz é fundamental que o planeamento respeite um conjunto de princípios decorrentes dos conhecimentos teóricos e metodológicos existentes na área da avaliação de programas. Um programa engloba necessariamente um conjunto específico de acções desenhadas e implementadas de forma organizada, sendo estas acções dirigidas a um grupo de pessoas, com a finalidade de promover nestas importantes mudanças sociais, educacionais ou na saúde (Férmendez-Ballesteros, 1995; Spaulding, 2008). À medida que um programa é planeado e implementado, ocorrem diferentes tipos de avaliação que, em última análise, vão permitir perceber se o programa atingiu a sua finalidade (Thompson & McClintock, 2000).

Segundo a literatura sobre o planeamento e avaliação de programas (Férmendez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006; Spaulding, 2008), em primeiro lugar, é necessário que exista um referencial teórico e empírico subjacente à intervenção. Em seguida, é fundamental que sejam definidas as necessidades existentes na população-alvo, a partir das quais são traçados os objectivos e as metas que se pretendem atingir. Posteriormente, selecciona-se e/ou desenha-se o programa mais adequado com base nos resultados dessa primeira avaliação. Por último, o programa é implementado e avaliado e os resultados obtidos permitem tomar decisões sobre a intervenção.

Os resultados da primeira etapa avaliativa, a avaliação de necessidades, permitem determinar a relevância do programa, ou seja, compreender se o mesmo é capaz de dar resposta às necessidades encontradas (Juste, 2006). A identificação de necessidades realiza-se, habitualmente, através de entrevistas e/ou questionários a grupos que representam a população-alvo ou a representantes do contexto de intervenção (Murta, Laros, & Tróccoli, 2005). Caso se conclua a sua relevância social, avança-se então para a simulação de potenciais meios de acção do programa de forma a analisar vantagens e inconvenientes e identificar, assim, quais os

aspectos que podem ser melhorados de forma a potenciar a eficácia do programa (Fernández-Ballesteros, 1995).

O momento seguinte, de avaliação e de planeamento de um programa, implica o desenho do programa, pormenorizando e especificando um conjunto de aspectos por escrito, tais como as acções que vão ser conduzidas, bem como a sua sequência e duração, os meios e as infraestruturas necessários, os materiais utilizados, entre outros elementos relevantes (Férrnandez-Ballesteros, 1995). No caso dos programas em contexto educacional, habitualmente o desenho resulta na elaboração de um manual que serve de orientação ao aplicador do programa (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier, & Spiel, 2014).

Paralelamente, deve ser também realizado o desenho da avaliação do programa, definindo especificamente o que vai ser avaliado e de que forma e são seleccionados os instrumentos de medida apropriados (Murta et al., 2005). Realizam-se habitualmente dois tipos de avaliação distintos e complementares. A avaliação dos efeitos ou do impacto do programa, ou avaliação sumativa, permite analisar se as mudanças pretendidas ocorreram na população-alvo e tomar decisões acerca do programa com base no seu valor ou mérito (Spaulding, 2008; Thompson & McClintock, 2000). A avaliação da qualidade de implementação do programa, também denominada avaliação de processo, integridade de tratamento ou fidelidade, permite perceber até que ponto o programa foi implementado da forma prevista pelos responsáveis pelo planeamento do mesmo (Caroll et al., 2007; Dane & Schneider, 1998).

A investigação sobre a influência da qualidade de implementação dos programas na sua eficácia tem aumentado nos últimos anos, uma vez que a forma como os programas são implementados pode influenciar positiva ou negativamente o seu impacto (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011; Durlak & DuPre, 2008; Schultes et al., 2014). No caso particular dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional são muitos os estudos acerca da sua eficácia, mas poucos ainda os que avaliam a qualidade de implementação. É essencial

monitorizar a implementação para se poder avaliar o verdadeiro valor dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional e ser ainda possível melhorá-los de forma contínua (Durlak, 2015). Além disso, reconhece-se que a fraca qualidade de implementação conduz a resultados inconsistentes (Evans, Scourfield, & Murphy, 2015; Freeman, Wertheim, & Trinder, 2014), sendo, por isso, necessário que os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional sejam adequadamente implementados para conduzirem aos resultados pretendidos (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Durlak, 2015).

Um modelo recente relativo à qualidade de implementação dos programas (Berkel et al., 2011) destacou duas dimensões que têm sido frequentemente associadas de forma positiva à eficácia. A primeira diz respeito à receptividade, entendida como o grau de envolvimento e de interesse dos participantes no programa, podendo ser medida através de indicadores como a assiduidade, a participação activa, a satisfação e a realização de actividades em casa. A segunda dimensão é relativa à implementação do programa por parte do dinamizador e envolve três principais indicadores: a fiabilidade ou adesão, ou seja, se os conteúdos foram aplicados como se pretendia; a qualidade de execução, definida como os processos utilizados para comunicar os conteúdos aos participantes; e a adaptação, que consiste em adicionar ou modificar conteúdos e procedimentos durante a implementação do programa.

A investigação tem-se centrado essencialmente na dimensão da fiabilidade ou adesão como importante preditor dos efeitos dos programas e, como tal, menos é sabido acerca da influência da receptividade dos participantes nos efeitos do programa, bem como a influência de outras dimensões (Pettigrew et al., 2015). Contudo, estudos recentes indicam que a receptividade dos participantes parece influenciar positivamente a eficácia dos programas (Baydar, Reid, & Webster-Stratton, 2003; Low, Ryzin, Brown, Smith, & Haggerty, 2014; Pettigrew et al., 2015; Schultes, et al., 2014; Watts, Witt, & King, 2008).

Neste sentido, compreende-se a necessidade de desenvolver intervenções que possam ser relevantes e apelativas para os participantes. Na verdade, não só a avaliação das necessidades da população-alvo, mas também a avaliação do grau de interesse, utilidade, adequação e valor atribuídos pelos destinatários aos programas são aspectos fundamentais durante a primeira etapa de planeamento de um programa (Férrandez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006). Segundo esta linha de pensamento, é importante que os participantes sejam envolvidos no planeamento dos programas (Murta et al., 2005), de forma a contribuir para o melhor ajustamento das intervenções às suas necessidades e aos seus interesses e potenciar, assim, a própria eficácia.

Neste âmbito, surgiu recentemente uma abordagem que defende a importância de dar voz às crianças e aos adolescentes na investigação, envolvendo-os no planeamento dos programas que lhes são destinados (Nabors et al., 2001). Esta abordagem considera que o seu envolvimento contribui para potenciar o interesse e a participação das crianças e dos jovens, uma vez que a sua perspectiva difere da dos adultos e, como tal, também da dos profissionais de diferentes áreas (Wyatt et al., 2008).

De facto, a receptividade das crianças e dos adolescentes parece aumentar quando os programas vão ao encontro das suas necessidades e dos seus objectivos, comparativamente aos programas que apenas se centram em eliminar os seus problemas comportamentais (Moore & Keyes, 2003). Desta forma, assume-se que o envolvimento das crianças e dos adolescentes no planeamento dos programas possa constituir uma mais-valia, nomeadamente através da avaliação dos conteúdos e das actividades que mais se adequam aos seus interesses e às suas necessidades (Heary & Hennessy, 2002).

Desenho da investigação, metodologia e enquadramento dos estudos

A presente investigação envolveu o planeamento, a implementação e a avaliação de um programa universal e extra-curricular de Aprendizagem Social e Emocional, *Viver as Emoções*, dirigido a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O programa consiste numa abordagem inovadora à ASE, ao utilizar actividades de Dança Educacional da área da Educação pela Arte. Os conteúdos do programa encontram-se distribuídos pelos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (CASEL, 2015): auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Alguns dos conteúdos integram ainda temáticas sobre a diversidade cultural, de forma a tornar o programa sensível à realidade multicultural das escolas e da sociedade.

O referencial teórico sobre o planeamento e a avaliação de programas orientou todo o estudo, guiado também por um conjunto de questões que foram colocadas ao longo do processo de investigação. Neste sentido, procurou-se, em primeiro lugar, proceder à avaliação das necessidades sócio-emocionais da população-alvo, a qual resultou na construção do programa. Uma primeira questão orientou esta parte inicial do trabalho:

- (1) É socialmente relevante e concretizável implementar no contexto educativo público português, em escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico, um programa extracurricular de promoção de competências sócio-emocionais, com actividades de Dança Educacional?

Os resultados obtidos nesta primeira etapa deram origem às restantes questões de investigação, as quais orientaram a segunda parte do presente trabalho, referente à implementação do programa, com vista, por um lado, à avaliação da sua eficácia, pressupondo a realização de estudos psicométricos sobre instrumentos de medida, e, por outro lado, à avaliação da qualidade de implementação do programa:

- (2) Qual a eficácia do programa na melhoria das competências sócio-emocionais dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico?
- (3) Quais os possíveis efeitos do programa no bem-estar subjectivo dos alunos e no seu envolvimento na escolaridade?
- (4) Qual a receptividade dos alunos face ao programa e qual a influência dessa receptividade nos efeitos do programa?

A presente investigação enquadra-se no paradigma pós-positivista (Guba & Lincoln, 1994), conjugando a metodologia qualitativa e quantitativa no primeiro estudo realizado e centrando-se na metodologia quantitativa nos estudos subsequentes. As medidas seleccionadas envolveram diversas dimensões e múltiplos informadores, com a finalidade de melhor apreender a complexidade das questões em estudo.

Na etapa inicial da investigação, coincidente com o primeiro estudo, relativo à construção do programa *Viver as Emoções*, optou-se por uma abordagem mista, dada a natureza exploratória do estudo. Deste modo, foram realizadas entrevistas individuais a representantes escolares (N= 2); grupos focais (N= 22) e questionários (N= 27) a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico; um workshop com um grupo de alunos (N= 6) através do qual foi testado o tipo de conteúdos e de actividades do programa; e foi ainda realizada uma avaliação do programa por especialistas (N= 3). A opção por incluir grupos focais durante a fase de planeamento do programa foi particularmente enriquecedora, ao permitir o envolvimento das crianças e dos jovens nesse planeamento, avaliando aprofundadamente as suas experiências, as suas necessidades e os seus interesses, bem como potenciais forças e fragilidades da intervenção visada, observadas através da sua perspectiva (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005; Nabors et al., 2001). Este é ainda um método especialmente adequado na investigação em contexto educacional, ao permitir recolher informação específica sobre as situações com as

quais os alunos lidam diariamente nas escolas (Patterson & Kelly, 2005). Neste primeiro estudo, colocaram-se os seguintes objectivos de investigação:

- (1) Caracterizar as necessidades sócio-emocionais dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável);
- (2) Avaliar a receptividade dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em relação ao tipo de actividades planeadas para o programa (Dança Educacional) e relativamente aos conteúdos do mesmo (Aprendizagem Sócio-Emocional e multiculturalidade);
- (3) Avaliar a qualidade de construção do programa junto de um painel de especialistas na área do planeamento de programas em contexto educativo.

Os resultados deste primeiro estudo conduziram à elaboração da versão final do programa, a qual culminou no seu manual escrito, utilizado ao longo da fase de implementação.

O segundo estudo empírico realizado baseou-se na metodologia quantitativa e assumiu como principal finalidade estudar propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), no âmbito da avaliação de competências de tomada de decisão responsável, numa amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, dada a falta de instrumentos nesta área, em Portugal. Este estudo enquadrou-se igualmente na fase de planeamento do programa e teve como segundo objectivo estudar as competências avaliadas pela medida em estudo na amostra e analisar diferenças entre os alunos em função de variáveis sociodemográficas. Desta forma, este segundo estudo permitiu adaptar um instrumento de medida da eficácia do programa, ao nível da tomada de decisão responsável da Aprendizagem Sócio-Emocional, à população-alvo, e ainda determinar possíveis necessidades dos alunos nestas competências.

Durante a fase de planeamento do programa *Viver as Emoções*, foi ainda realizado um terceiro estudo empírico, com base numa metodologia quantitativa, com o principal objectivo de contribuir para a adaptação e para a validação em amostras de crianças (N= 208) e de pré-adolescentes (N= 216), no contexto português, de uma das medidas dos efeitos distais do programa na variável relativa ao bem-estar subjectivo (emocional, psicológico e social), o Mental Health Continuum – Short-Form (Keyes et al., 2008).

A segunda fase do presente trabalho consistiu na implementação e na avaliação do programa *Viver as Emoções*. A implementação decorreu em dois anos lectivos, com diferentes grupos de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (N= 105), em três escolas públicas portuguesas, seleccionadas por conveniência, após autorização concedida por parte dos concelhos administrativos das respectivas escolas. O projecto foi divulgado nas escolas no início de cada ano lectivo. O programa envolveu 12 sessões semanais com a duração de uma hora. Paralelamente, foi constituído o mesmo número de sessões de controlo, com a mesma frequência, envolvendo actividades individuais de trabalhos manuais. Os alunos interessados em participar inscreveram-se voluntariamente, ou no programa ou nas sessões de controlo, tendo sido assinado um consentimento informado pelos seus encarregados de educação. Os grupos foram estabelecidos segundo um número limite de inscrições (entre 15 a 20 elementos por grupo) e as sessões decorreram em salas apropriadas nas escolas, conduzidas pela mesma psicóloga. Duas sessões de avaliação com os grupos de alunos foram ainda realizadas em salas de aula das escolas, uma no início e a outra após a intervenção, envolvendo o preenchimento de questionários de auto-relato, em formato papel e lápis, com base em instruções estandardizadas, lidas em voz alta pelo aplicador, e após assegurada a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. De forma a garantir que os alunos compreendiam os questionários, todos os itens foram lidos em voz alta pelo aplicador, à medida que os alunos respondiam. Paralelamente, os professores preencheram em casa um questionário de avaliação

dos alunos, orientado por instruções escritas estandardizadas, igualmente antes e após a intervenção, sabendo apenas que os alunos estavam a participar num projecto envolvendo actividades extra-curriculares com actividades de dança e de trabalhos manuais.

Neste sentido, o quarto estudo empírico pretendeu avaliar a eficácia do programa *Viver as Emoções*, mediante uma metodologia quantitativa, com base nos questionários preenchidos pelos alunos e pelos professores, antes e após a intervenção. A amostra deste estudo correspondeu aos alunos que participaram em pelo menos $\frac{3}{4}$ do número total de sessões, ou seja, em pelo menos 9 de 12 sessões (N= 83). Todos os instrumentos de medida utilizados foram alvo de estudos prévios na população portuguesa, revelando adequadas qualidades psicométricas. O desenho da avaliação incluiu os grupos de alunos que participaram no programa e os grupos que participaram na condição de controlo, constituída pelo mesmo número de sessões do programa e com a mesma frequência, envolvendo actividades extra-curriculares individuais de trabalhos manuais. No total, o estudo incluiu 7 grupos do programa e 5 grupos de controlo. Todas as sessões dos grupos de intervenção e dos grupos de controlo foram dinamizadas pela mesma psicóloga. Deste modo, a probabilidade dos efeitos encontrados terem sido devidos às características da dinamizadora é mais reduzida. Este terceiro estudo assumiu como objectivos:

- (1) Avaliar o impacto do programa nas competências sócio-emocionais dos alunos, nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável);
- (2) Medir os efeitos do programa em variáveis distais, relativas ao bem-estar subjectivo (emocional, psicológico e social) dos alunos e ao seu envolvimento comportamental na escolaridade.

A qualidade de implementação do programa *Viver as Emoções* foi avaliada num quinto e último estudo, envolvendo uma amostra de 98 alunos que participaram nos grupos de intervenção e nos grupos de controlo, os quais estiveram presentes nas duas sessões de avaliação do programa (pré e pós-teste). O estudo foi realizado com base numa metodologia quantitativa, tendo-se recorrido a escalas, a questionários e a instrumentos de registo, ao longo da implementação do programa. Este estudo teve como finalidades de investigação:

- (1) Avaliar a receptividade dos alunos face ao programa e a fiabilidade do mesmo;
- (2) Analisar a influência da receptividade nos efeitos do programa, ou seja, nas competências sócio-emocionais dos alunos e nas variáveis distais, relativas ao bem-estar subjectivo (emocional, psicológico e social) e ao envolvimento comportamental na escolaridade.

O mapa conceptual incluído na Figura 1 representa graficamente as diferentes fases da investigação e cinco estudos empíricos realizados, bem como as principais variáveis em estudo em cada um dos estudos

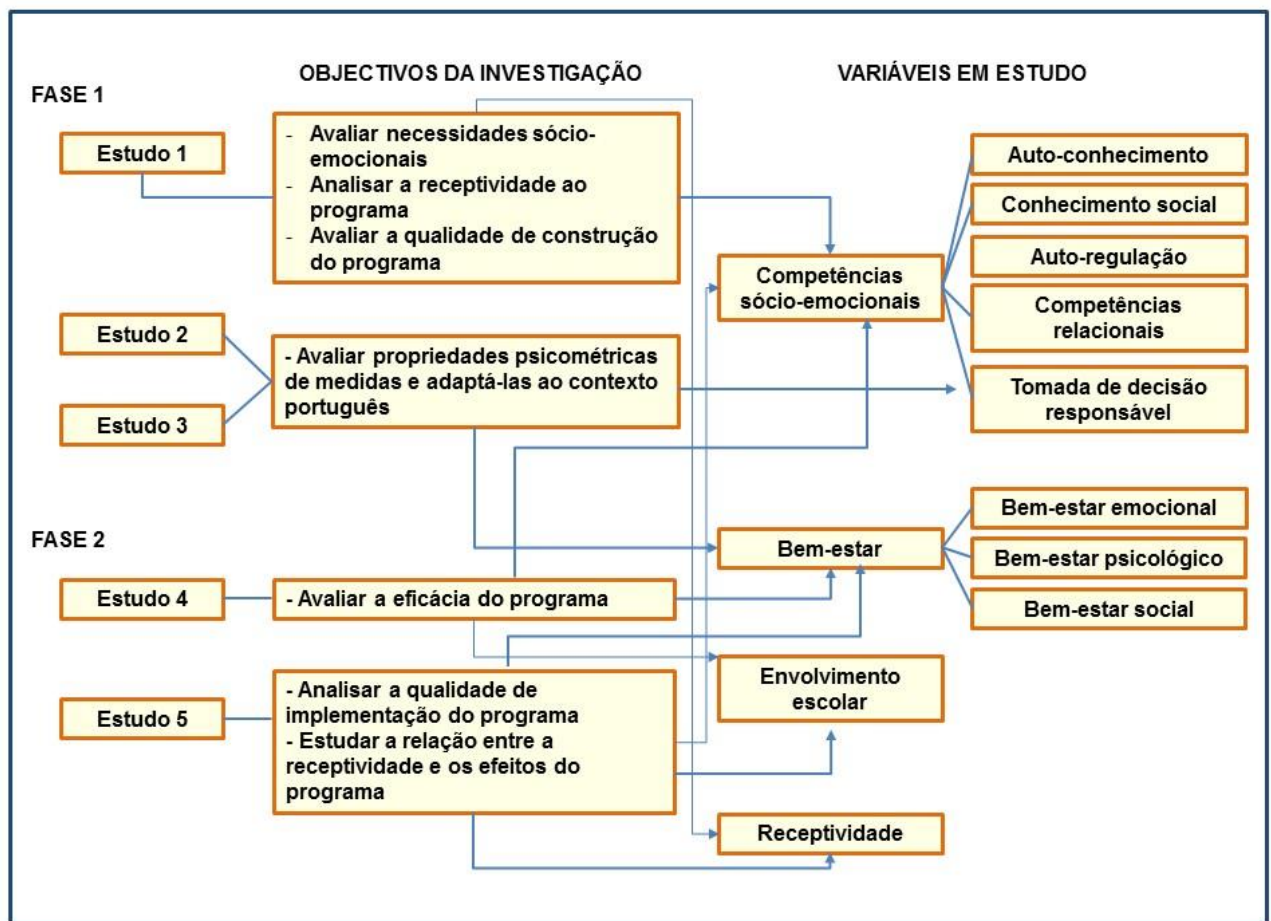


Figura 1. Mapa conceptual integrador dos estudos

Estrutura da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O Capítulo I corresponde ao *Enquadramento*, envolvendo o contorno teórico e conceptual da investigação. O Capítulo II, denominado *Estudo sobre o planeamento do programa*, inclui o primeiro estudo empírico realizado. O Capítulo III, designado *Estudos sobre medidas de avaliação do programa*, envolve os dois estudos empíricos seguintes sobre duas das medidas de avaliação da eficácia do programa. O Capítulo IV, denominado *Estudos sobre a avaliação do programa*, inclui os dois estudos empíricos finais relativos à avaliação da eficácia e da qualidade de implementação do programa, respectivamente. Por fim, o último capítulo, o Capítulo V designa-se *Discussão e considerações finais* e diz respeito à síntese integradora dos resultados, bem como às restantes considerações finais sobre a investigação.

Os cinco estudos empíricos apresentados nos Capítulos II, III e IV encontram-se em formato de artigo científico, representando trabalhos submetidos para publicação em revistas científicas nacionais e internacionais com factor de impacto, quatro dos artigos foram submetidos e um dos artigos encontra-se em processo de publicação. Quatro dos estudos encontram-se escritos em inglês e um dos artigos encontra-se escrito em português.

No presente Capítulo I, procurou-se descrever o contorno conceptual do trabalho realizado, seguido do enquadramento teórico da investigação e da descrição do desenho da mesma, da metodologia seguida e dos estudos empíricos realizados.

Os Capítulos II e III da presente dissertação correspondem à fase de planeamento do programa *Viver as Emoções* e neles são apresentados três estudos empíricos. O primeiro estudo, incluído no Capítulo II, intitula-se “Planning of a Socio-Emotional Learning Program Aimed at Middle School Pupils” e consiste no estudo inicial que originou a construção do programa, centrando-se na avaliação de necessidades de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e na

sua receptividade face ao tipo de conteúdos e de actividades do programa. No Capítulo III, foram enquadrados os dois estudos sobre instrumentos de medida. O segundo estudo empírico, com o título “Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa”, pretendeu analisar propriedades psicométricas de uma medida de avaliação no âmbito da tomada de decisão responsável da Aprendizagem Sócio-Emocional, numa amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire (Schultz et al., 2003). Este estudo analisou igualmente as competências avaliadas na amostra em estudo, contemplando ainda diferenças socio-demográficas. O terceiro estudo intitulado “Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form: A study of Portuguese speaking children and youths” envolveu a análise da invariância e da validade factorial, em crianças e pré-adolescentes portugueses, de um questionário que avalia o bem-estar subjectivo, o Mental Health Continuum – Short Form (Keyes et al., 2008), uma das variáveis cujos efeitos distais se pretendiam estudar no programa.

O Capítulo IV corresponde à fase de implementação e de avaliação do programa *Viver as Emoções*, englobando os restantes dois estudos empíricos que avaliaram a eficácia e a eficiência do programa, respectivamente. O primeiro destes estudos intitula-se “Effects of an After-school Socio-Emotional Learning Program on Middle School Pupils” e incidiu na avaliação do impacto do programa nas competências sócio-emocionais dos alunos, nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional, e em variáveis mais distais, relativas ao bem-estar subjectivo dos alunos e ao seu envolvimento comportamental na escolaridade. O estudo final, com o título “The Role of Implementation Quality on a Socio-Emotional Learning Program”, envolveu a avaliação da qualidade de implementação do programa, medida através de indicadores da receptividade dos participantes e de fiabilidade do programa. Este estudo pretendeu ainda avaliar a relação entre a receptividade dos alunos e os efeitos do programa.

No último capítulo da presente dissertação, o Capítulo V, pretendeu-se proceder a uma leitura integrada dos principais resultados dos estudos realizados. Este capítulo procurou ainda demonstrar quais as principais limitações encontradas na presente investigação e quais as suas implicações, quer para o conhecimento científico, quer para a prática psicológica em contexto escolar. Por fim, o último capítulo apresenta ainda um conjunto de indicações relevantes quanto a estudos futuros que poderiam ser realizados, com base nas recomendações mais recentes sobre a Aprendizagem Sócio-Emocional.

Capítulo II

Estudo de planeamento do programa

Planning of a Socio-Emotional Learning Program Aimed at Middle School Pupils ¹

Abstract

The present study focuses on the planning of an after-school program to promote socio-emotional skills in middle school pupils collecting socio-emotional and multicultural contents, and using Educational Dance. Two planning stages are described by means of a case study of a Portuguese school. At the first stage, Focus Groups were conducted and questionnaires given out to pupils (N= 22), as well as interviews with school representatives (N= 2). At stage two, a group of pupils (N= 6) participated in a workshop of the program and responded to a satisfaction questionnaire. Finally, a group of experts (N= 3) evaluated the quality of the program. Results revealed (a) pupils' socio-emotional needs; (b) that music and dance matched pupils' interests and helped them deal with emotions; (c) pupils' high interest and satisfaction toward the program; and (d) that the experts' assessment provided validity to the program. Implications for psychological consultation are discussed.

Keywords: program planning; socio-emotional skills; middle school pupils; multiculturalism; educational dance

¹ **Estudo 1.** Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. Planning of a Socio-Emotional Learning program aimed at middle school pupils. Submetido a *Journal of Educational & Psychological Consultation* (Apêndice F: Prova de submissão).

Planning of a Socio-Emotional Learning Program Aimed at Middle School Pupils

One of the priority intervention areas at schools is mental health, particularly the prevention of children and adolescents' emotional and behavioral problems. According to recent data, psychiatric disorders and mental health problems are one of the main causes of disability and morbidity in industrialized Western countries (National Mental Health Program, 2012). Similarly, the beginning of adolescence is marked by demanding developmental tasks, implying a number of socio-emotional skills which, if deficient, may result in emotional and behavioral difficulties, namely risk behaviors with negative effects on children and adolescents' mental health (Social and Character Development Research Consortium, 2010). These problems may be prevented through school programs (U.S. Department of Health and Human Services, 2011) as is the case of programs geared towards the promotion of social and emotional skills, associated with a decrease in children and adolescents' externalizing and internalizing problems (Greenberg et al., 2003). Thereby, over the last ten years, programs under the common title Socio-Emotional Learning (SEL) have been developed in school settings in a number of countries. These programs set out to develop social and emotional skills associated with the Emotional Intelligence concept (Goleman, 1995; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008), namely self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making, which are necessary for the understanding and management of life tasks such as school learning, relationship building and adaptation to the demands of contemporary society (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2015). Many of these programs adopt a preventive approach with a view to preventing emotional and behavioral difficulties before their occurrence (SCDRC, 2010). Several studies have highlighted the impact of these programs, pointing to positive changes in children and adolescents' behavior, attitudes and school performance (Payton et al., 2008). Thereby, SEL programs may be an appropriate

strategy for consulting psychologists working with a board of education in schools to help planning interventions to promote children and adolescents' mental health and well-being. For instance, school-based organizational consultation in which a consultant or a team of consultants works with a school or school district to promote growth and solve problems affecting the pupils (Meyers, Meyers, Graybill, Proctor, & Huddleston, 2012) may benefit from the planning of SEL interventions. Consultants intending to carry out SEL programs in schools should rely on strengths and supportive resources such as organizations which provide information on SEL, such as the CASEL (Elias, Bruene-Butler, Blum, & Schuyler, 2000).

Results of a number of studies (Wright, John, Alaggia, & Sheel, 2006; Wright, John, Rowe, & Duku, 2009; Wright, Alaggia, & Krygsman, 2014) suggest that artistic after-school programs have a significant impact on reducing the emotional difficulties experienced by children and adolescents, as well as on enhancing their social skills, namely relationship, conflict solving and team work skills. Hence, Education through Art may facilitate the development of children and adolescents' socio-emotional skills. In particular, Educational Dance, an intervention within the Education through Art domain, which uses music, movement and dance activities to promote physical, emotional and social skills (Sousa, 2003), may help to develop relations among thoughts, emotions and behaviors (Meekums, 2002). Additionally, Education through Art may contribute to promoting the participation of pupils in SEL programs at school, since the programs that use artistic activities seem to match their interests and satisfaction (Hutzel, Russell, & Gross, 2010; Wright et al., 2006). However, SEL programs are usually delivered through classroom-based verbal instruction (Merrell & Gueldner, 2010) and, to our knowledge, artistic activities have not yet been used to make SEL programs more relevant and appealing to pupils. Thus, Education through Art may be an appropriate tool for SEL interventions planned in school settings.

Another priority in schools which may concern consulting psychologists is the need to develop interventions that are sensitive to cultural diversity, as a result of increasing multiculturalism and the poor adaptation of current educational programs to the needs of pupils with different cultural and social backgrounds (Martines, 2008; UNESCO, 2005). Therefore, the programs developed in school contexts should contain inclusive practices to guide pupils towards understanding their own cultural background, as well as those of others (Kennedy, Bronte-Tinkew, & Matthews, 2007). The First World Conference on Arts Education (UNESCO, 2006) has underlined the importance of art in education as a means of promoting cultural diversity, enabling children and youths to act and reflect on the basis of diversity, through the artistic expressions of different cultures. Therefore, Education through Art may be a suitable strategy to respond to the need of making adaptations to culturally and linguistically diverse pupils in SEL programs (Merrell & Gueldner, 2010).

Psychology consultants seeking to implement SEL must be especially careful with the adequate construction of SEL interventions based in theoretical and empirical evidences which may help to deal with subsequent implementation obstacles (Elias et al., 2000). Furthermore, recommendations on consultation concerning SEL suggest that any intervention must be evidence-based but also integrated into the existing life of the schools and adapted to the local culture and context (Elias & Leverett, 2011).

The present study sets out to contribute to the research in the fields of SEL program planning and psychological consultation in schools through the construction and evaluation of a multiculturalism-sensitive SEL program for middle school pupils using Education through Art activities.

Children and adolescents' participation in program planning

Several authors (Fattore et al., 2007; Hill, 2006) have defended the need to give voice to children and adolescents in research, particularly to engage youths in the planning of programs addressed to them (Nabors, Ramos, & Weist, 2001). This approach is associated with an increase in the interest and participation of children and adolescents in the programs, since their perspective on subjective interests and needs may differ from the perspective of adults and professionals from different areas (Wyatt et al., 2008). Thus, one of the issues studied in the development of programs addressing children and adolescents has been the understanding of the contents and activities that are more appealing and suited to them (Heary & Hennessy, 2002).

According to the literature on program planning (Férrandez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006), assessment of the target-population's needs, among other factors, such as the level of interest, utility, suitability and value attributed to the program by the addressees, is fundamental to ensure its quality. In fact, participants' responsiveness is one of the main aspects associated with the efficacy of programs (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2010). Hence, children and adolescents' participation in the planning of programs may contribute to a better adjustment of interventions to their needs and interests which may, in turn, enhance the very efficacy of interventions.

The present study

The present study intends to offer consulting psychologists a set of guidelines while planning a school SEL intervention, and covers two phases of the development of a multiculturalism-sensitive after-school program to promote socio-emotional skills in the areas of self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making. This program set out to target Portuguese middle school pupils and used Educational Dance activities in the domain of Education through Art. The study has followed

the main guidelines for planning educational programs found in the literature (Férrnandez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006). The program was developed on the basis of a case-study of a Portuguese middle state school in a multicultural area of Lisbon. The school's population was mostly composed of pupils from a low socio-economic background, and almost half of them were of migrant origin. The school's educational project was geared not only on the promotion of academic skills but also on the social dimension of learning and inclusive practices. Thus, this particular school was deemed an appropriate context for the development of a multiculturalism-sensitive SEL program. The two stages of the program's development are presented in this study.

Stage 1 of the program construction

In the first stage, in line with the literature on program planning (Berkel et al., 2010; Férrnandez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006), the aim was to ascertain the program's relevance and usefulness in the school under study, taking two main issues into consideration: (a) identifying pupils' needs; and (b) understanding pupils' interest in the type of program activities.

Method

By norm, in the initial evaluation stage of the program, interviews are conducted and questionnaires given to groups representing the target-population, or alternatively to representatives of the area (Juste, 2006). In fact, one of the main goals of organizational consultants is to conduct needs assessment by collecting information from relevant groups (Meyers et al. 2012). In the present study, the option was taken to use a sample of pupils with the same characteristics as the addressees of the program and of representatives of the school under study. The method combined both qualitative and quantitative data.

Participants. The sample consisted of 22 youngsters from a randomly chosen state school in Lisbon, based on the study cycle distribution criteria, age, gender, schooling and nationality: 12 2nd cycle (years 5 and 6) (55%) and 10 3rd cycle (years 7 to 9) pupils aged between 10 and 17 years ($M = 12.14$; $DP = 1.93$); 12 girls (55%) and 10 boys (45%); 15 pupils of Portuguese nationality (68%) and 7 pupils of other nationalities (32%). The remaining sample participants consisted of the director and counselor of the school under study.

Measures. Focus groups were centered on group discussions with the pupils, supervised by a moderator, and tailored to the exploratory aims of the study. This method contributes to the engagement of children and adolescents in the planning of programs, as it enables assessment of their experiences (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005) and makes it possible to measure aspects such as their needs and the program's strengths and weaknesses (Nabors et al., 2001). Furthermore, Focus Groups enable the acquisition of knowledge on the specific situations that pupils face every day in schools (Patterson & Kelly, 2005), and the fact that they are held in a familiar environment contributes to children and adolescents' feeling comfortable when providing opinions (Nabors et al., 2001). The ideal number of Focus Group interviews varies between 3 and 5, since the literature indicates that a higher number is unlikely to offer a better understanding (Peek & Fothergill, 2009), and that small groups are suited to the collection of a large amount of information (Morgan et al., 1998). Thereby, four Focus Groups with pupils were conducted in the school and each group was composed by 6 participants with the exception of one group that was only formed by 4, due to the non attendance of two pupils. The participants were selected according to criteria that would lead to the groups' homogeneity: school year, cycle, gender and nationality. The sessions lasted around 60 minutes, on the basis of an interview script composed by 15 previously prepared open-ended questions. The Focus Groups were conducted on the basis of two main parts with different objectives. In the first part, the objective was to gather information on pupils' socio-

emotional needs (e. g., I would like you to think about examples of your daily life in which you feel difficulties in controlling your emotions); the second part was focused on participants' perspectives of possible relations among music, dance and emotions (e. g. Do you believe that music and dance may help people deal with their emotions?).

The *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) developed by Taksic (2000) and adapted to the Portuguese population by Faria and Lima Santos (2001) consists of 45 items, organized in a scale ranging from 1 (*never*) to 6 (*always*), and distributed across three scales: 15 items in the Perceiving and Understanding Emotion scale (e. g. “When I don’t like something, I immediately let it show”; alpha values between .85 and .90 in the original version and $\alpha = .84$ in the Portuguese version), 14 items in the Expressing and Labeling Emotion scale (e. g. “I can tell when someone tries to hide their bad mood”; alpha values between .79 and .82 in the original version and $\alpha = .84$ in the Portuguese version) and 16 items in the Managing and Regulating Emotion scale (e. g. “When someone praises me, I work with greater enthusiasm”; alpha values between .88 and .92 in the original version and $\alpha = .67$ in the Portuguese version). This questionnaire assessed three socio-emotional domains – self-awareness and social awareness (Perceiving and Understanding Emotion and Expressing and Labeling Emotion scales) and self-management (Managing and Regulating Emotion scale). The *Mental Health Continuum Short Form* (MHC-SF), developed by Keyes (2002) and adapted to the Portuguese population (Matos et al. 2010), consists of 14 items which represent each dimension of well-being: 3 items represent emotional well-being (e. g., “Satisfied”; in the original version $\alpha = .84$ and in the Portuguese version $\alpha = .85$), 6 items refer to psychological well-being (e. g. “That you had experiences that allowed you to grow and become a better person”; in the original version $\alpha = .78$ and in the Portuguese version $\alpha = .83$) and 5 items related to social well-being (e. g. “That the way that our society works makes sense to you”; in the original version $\alpha = .80$ and in the Portuguese version $\alpha = .80$).

Assessment of the addressees' well-being aimed to identify possible needs, considering that well-being is a dimension associated with Emotional Intelligence in several studies (Landa, Martos & López-Zafra, 2010; Burrus, Betancourt, Holtzman, & Minsky, 2012). A scale was constructed by the authors consisting of two items which assess the interest in music and dance activities (item 1. What is your interest in music and dance activities?; item 2. If you could choose, would you like to participate in dance and music activities at school?), ranging from 1 (*never*) and 5 (*a lot*), with a view to characterizing adolescents' interest in the type of program activities. The adolescents' socio-demographic data were also collected through a questionnaire. One of the questionnaires was invalidated (N = 21).

The main purpose of interviews is to collect qualitative data, which make it possible to characterize the process under study and to acquire knowledge on certain features of the participants. According to a semi-directive orientation, the interviews are organized on the basis of a previous structure, although the interviewees may freely approach the themes in their own manner without the interference or influence of the interviewer (Estrela, 1994). The semi-directive interviews with the school representatives were conducted separately in the school, on the basis of a previously prepared script (Estrela, 1994), composed by 18 open and closed-ended questions (e. g., Which do you consider to be the main difficulties in the pupils' relationships with each other?), focusing on pupils' needs.

Procedure. The study, including the aforementioned two stages, was approved by the Scientific Council of the Faculty of Psychology of the University of Lisbon, the entity responsible, at the time, for the ethic and scientific evaluation of research projects. The study was conducted after authorization was received from the administrative school council. The school counselor helped spread information about the study and recruit the pupils who were interested in participating. The pupils whose parents gave their informed consent participated in the Focus Groups in a classroom at the school under study and filled in all paper and pencil

questionnaires at the end. The data was collected by one of the researchers. The interviews with the school representatives were held in their own offices.

Data analysis. Both quantitative and qualitative approaches were used to analyze the data. The program Nvivo9 (QRS, 2011) was used throughout the qualitative analysis in order to facilitate the storage, exploration and organization of data. Initially, a full transcription of the Focus Groups and of the semi-directive interviews was conducted, followed by an initial coding of the data (Charmaz, 2009) through the analysis of the transcriptions' segments and their distribution into categories. The stability of results made it possible to establish a categorization model of the data (Estrela, 1994). The categories were related to the different areas of the socio-emotional skills, the characterization of the pupils, the situations of everyday life experienced emotionally by the pupils and to their opinion on the program's type of activities. Secondly, a focused coding was conducted (Charmaz, 2009) by selecting the material related to the initial codes that were more relevant to the study and by analyzing the relations among categories. The quantitative analysis included calculating the mean differences between the socio-emotional domains assessed by the ESCQ questionnaire and the mean differences between the well-being dimensions assessed by the MHC-SF questionnaire, in the total number of pupils. Pupils' study cycle, gender and nationality were also taken into account in this analysis. More precisely, a descriptive analysis of the data was conducted, as well as a differential analysis through the T-test and the Mann-Whitney test in order to assess the significance of means' differences. Mean values of pupils' interest in music and dance activities were calculated. Focus Groups' results were also examined according to a quantitative approach through the frequency analysis of coded references, that is to say, the frequency of text references associated with each category. Thereby, it was possible to identify relations among categories on the basis of the frequency of commonly coded references (Charmaz, 2009).

Results and discussion of stage 1

The results of the first program planning stage allowed to ascertain its relevance and utility, or rather, to gain understanding of whether the program met the addressees' interests and, at the same time, of whether it would be capable of responding to their needs (Férrandez-Ballesteros, 1995; Juste, 2006). First, the Focus Group results are presented followed by the results of the pupils' questionnaires and the interviews with the school representatives.

The first relevant results from the Focus Groups were based on pupils' socio-emotional needs in the main SEL domains of self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making. A total of 50 references concerning the "self-awareness" and "social awareness" categories were coded. Pupils indicated having difficulty in these areas in understanding and perceiving not only their own emotions but also other people's emotions (CASEL, 2015):

"Most of the time we can't understand our feelings." (J, 14 years)

"It is easier to think that we are able to understand what others feel." (F, 14 years)

"There are mixed feelings when we have a discussion with a friend, I don't understand it." (T, 13 years)

"It is easier to think about others' feelings than our own." (J, 15 years)

A total of 70 references were coded in the "self-management" category, referring to the ability to control and regulate one's emotions (CASEL, 2015), whereby the pupils reported more difficulties in this domain than in the other SEL domains:

"I can't control that emotion, sadness, I continue to feel bad." (M, 12 years)

“Now and then there are things we can say that may hurt someone.” (J, 10 years)

“It is difficult because we do things and get consequences that we don’t like.” (L., 11 years)

“When we are in love, we don’t want others to know but we can’t control our feelings and other people realize this.” (P, 13 years)

“We get agitated and then we fight with our best friends.” (P, 11 years)

“Sometimes we don’t know what to do when we are feeling angry.” (F, 14 years)

A total of 31 references were coded in the “relationship skills” and “responsible decision-making” categories, with pupils also reporting difficulties in these SEL domains, which correspond to the ability to communicate, cooperate, negotiate, provide and receive support, solve problems effectively and develop a sense of personal responsibility (CASEL, 2015):

“In my case, just taking the step to have the courage to talk can be really hard because I’m really stubborn and I always think I’m right and that it should be the other person to come and talk to me.” (J, 14 years)

“When we are angry with a friend we think that he is at fault for what happened, not us.” (A, 11 years)

“Having the idea that we are right and the other person is wrong, it is difficult to think in a different way.” (A, 12 years)

“When we have to make a decision, whether we like it or not, we always think about the negative things first.” (F, 14 years)

Overall, these results point to the relevance of the program since they indicate that pupils seem to experience difficulties in all the socio-emotional areas.

The data from the Focus Groups also made it possible to determine a set of daily situations associated with the positive and negative emotional experiences of the pupils across six main categories - performance, friendships, love relations, relationships with teachers, family relationships and leisure -, as presented in Table 1.

Table 1.

Daily situations associated with the positive and negative emotional experiences of the adolescents

Categories	Situations	Quotations
Performance	Academic performance;	Sometimes when teachers hand out a test we become very nervous. (M, 10 years)
	Sport performance;	When we win a game we feel excited. (Z, 13 years)
	Being acknowledged;	
	Being rewarded/Avoiding punishment	When we receive a compliment we feel good. (J, 15 years) When we receive a gift we feel very happy. (10 years) / When we get a bad grade in a test we are afraid of being punished at home. (A, 12 years)
Relationships with friends	Having friends;	When we are with friends it's okay, no stress. (A, 15 years)
	Being alright with friends/Having	When we go to a friend's house I feel happy
	conflicts with friends	(A, 12 years) Competition between two friends leads to disappointment (J, 14 years)

Love relationships	Being in love; Dating/Being rejected; Sexuality	Being in love makes us feel good. (A, 15 years) When we are in love with a girl and we haven't got the courage to tell her, then we get angry with ourselves. (F, 14 years) When we see a beautiful girl we feel... happy. (Z, 13 years)
Relationships with teachers	Being acknowledged; Having conflicts	When a teacher pays us a compliment, which never happens, we feel good. (L, 11 years) When our teachers' tell us something and we know they are right we then regret it. (F, 14 years)
Family relationships	Being with family; Family reunion; Receiving gifts; Being acknowledged; Assuming responsibilities; Dealing with impositions	When we get to see our family again we feel happy. (D, 13 years) When we get a good grade in a test then we are rewarded. (M, 11 years) When our parents forbid us to do something we feel angry. (A, 15 years)
Leisure	Going for a walk; playing games; listening to music	My friend and I were thinking of walking all around Lisbon (P, 12 years) Going to the cinema with our friends feels good. (J, 14 years) I play guitar when I feel sad. (F, 14 years)

Another important finding was that 32 common references were encountered between the category related to the “daily situations associated with negative emotional experiences” (55 references) and the category relative to “self-management” (70 references). This result suggests that these pupils seem to have more difficulty in managing their negative emotions.

As for pupils’ perspective on the possible relations among music, dance and emotions, their unanimous opinion was that music and dance helped them deal with their emotions, namely by controlling and expressing them, thus, reinforcing the relevance of the type of activities included in this program:

“Dance helps to release and express what is felt.” (B, 12 years)

“When someone is sad, the tendency is to listen to sad songs and dance helps because at that moment we are forgetting the things that worry us and that make us sad.” (M, 14 years)

“Music helps keep us more relaxed and happy.” (T, 11 years)

“Sometimes when I feel sad I listen to music but when I’m feeling really sad I like dancing, it helps me”. (A, 12 years)

The results of the ESCQ (Taksic, 2000) and the MHC-SF (Keyes, 2002) questionnaires made it possible to observe whether differences would be found in the total pupil sample among the various socio-emotional domains of self-awareness, social awareness and self-management, and the three well-being dimensions - emotional, psychological and social. This data also shed light upon whether possible differences regarding pupils’ study cycle, gender and nationality were likely to be encountered. Neither were statistically significant differences found in the ESCQ (Taksic, 2000) among the three scales, nor in function of the study cycle, gender and nationality ($p > .05$). The MHC-SF (Keyes, 2002)

findings indicated that over half the pupils (57%) revealed moderate levels of personal well-being and psychological functioning. When comparing the means of the three scales, statistically significant differences were found in the social dimension, defined as the perception of being accepted and integrated in society (Keyes, 2002), the mean of which ($M = 2.47$, $SE = 0.27$) was significantly lower in the overall number of pupils than the emotional dimension mean ($M = 3.34$, $SE = 0.25$), $t(20) = 3.04$, $p < .01$, $r = 0.10$, and the psychological dimension mean ($M = 3.25$, $SE = 0.21$), $t(20) = -2.8$, $p < .05$, $r = 0.80$. This result indicated that the total number of pupils revealed lower social well-being when compared with the other well-being dimensions.

The findings of the questionnaire evaluating the interest in music and dance activities indicated that over half the pupils (66.7%) showed great interest (high and very high interest) in activities of this nature and also in participating in them (61.9%). Only a small percentage of pupils showed little interest in the activities (9.5%) and in participating in them at school (4.8%). A statistically significant nationality-based difference was found in interest in participating in these activities at school, and the mean of pupils with a different nationality ($M = 3.67$, $SE = 0.21$) was higher than the mean of the Portuguese pupils ($M = 3.00$, $SE = 0.44$), $U = 9.00$, $z = -2.14$, $p < .05$, $r = -.47$. These results indicated that the pupils revealed a high interest in music and dance activities, particularly pupils of a different nationality, thus, conceding relevance to the type of program activities.

In keeping with the Focus Group results, according to the school representatives, the adolescents' main socio-emotional needs were related to the area of self-management:

“They have difficulties in managing their emotions at this stage, they have really serious difficulties” (Director).

The results of the semi-directive interviews also indicated that after-school activities with pupils were valued in the school under study, with a view to promoting different skills in

addition to academic skills. These activities were considered useful to promote social skills, as facilitators of cognitive skills:

“The extracurricular activities are different ways of learning about things that are important to the pupils’ daily lives and to their formation as individuals and pupils.”
(School counselor)

“The social skills are transversal skills that are crucial to the development of other skills such as the cognitive ones.” (Director)

According to the school representatives, these types of activities, such as the artistic activities, were suited to the interests of the pupils and, frequently, enabled them to solve emotional and behavioral difficulties and to promote the inclusion of foreign pupils:

“Our project fits in well with the artistic activities because a large number of pupils are adhering to them. (Director)

“One needs only to observe their integration in all the clubs and shows.” (School counselor)

However, the school representatives highlighted the shortage of professionals in schools with appropriate skills to develop these activities in a preventive manner:

“Schools lack multidisciplinary teams that are able to respond to these kinds of situations.” (Director)

Overall results suggested that after-school activities might be an appropriate strategy to promote socio-emotional skills in schools. Artistic activities, such as music and dance, seemed to meet the interest of pupils, especially those with a different cultural background. Moreover, school professionals seemed to value the role of artistic after-school activities in the

development of socio-emotional skills, and the pupils regarded music and dance as helping them deal with their emotions. Thus, SEL after-school programs may benefit from the use of artistic strategies, particularly music and dance, in their mission to obtain better acceptance and participation of youths, especially in highly culturally diversified contexts. Therefore, it is assumed that Education through Art may be an appropriate and appealing strategy for SEL after-school programs.

On the basis of the results concerning pupils' needs and, in order to outline a plan of action tailored to the identified needs, a set of guidelines concerning the first version of the program was established. Since the adolescents indicated difficulties in all areas of socio-emotional skills, and no significant differences were found between the scales of the ESCQ questionnaire (Taksic, 2000), contents related to the five domains of SEL - self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making - were included as main program content. Another issue that was covered by the program was related to the situations the pupils associated with positive and negative emotional experiences (Table 1), which were integrated as specific contents of the program and representative examples of their reality. The absence of significant differences based on the school cycle, gender and nationality of the pupils granted universality to the program, without having to resort to specific adaptations. Finally, the identification of lower social well-being rates according to the results of the MHC-SF (Keyes, 2002) questionnaire implied the creation of contents and activities in the program so as to improve the perceptions, beliefs and feelings of the pupils in relation to society and social relations.

In conclusion, the results from the initial phase of planning granted the program relevance and utility and made it possible to establish its first version, which was assessed in the second phase, with a view to detecting weaknesses and implementing improvements.

Stage 2 of the program construction

According to the literature (Fernández-Ballesteros, 1995), prior to the implementation of any program, the simulation of potential means of action is of utmost importance in order to analyze the advantages and drawbacks of the intervention. Hence, the program content and procedures were tested in this second stage through a workshop conducted at the school under study with a small group of pupils. Furthermore, experts assessed the quality of the program construction and possible fragilities. This second phase resulted in the final version of the program.

Method

Participants. Workshop participants consisted of a group of pupils (N=6) from the school under study, aged from 10 to 12 years (M=10.5), 5 girls (83%) and one boy (17%), 4 of Portuguese nationality (67%) and 2 of different nationalities (33%). The panel of experts consisted of specialized professionals (N=3) in educational program evaluation and development.

Measures. A questionnaire consisting of both open and close ended questions was constructed by the authors to evaluate the pupils' responsiveness towards the content and procedures of the program, and was filled in by the pupils at the end of the workshop. The open-ended questions were related to the activities the pupils preferred or enjoyed to a lesser degree ("What did you like most/least about the workshop?"), to potential types of learning ("Give an example of something new that you have learned") and suggestions for improvement ("What do you think could have been different or better? Why?"). The close-ended questions were organized in a scale ranging from 1 (*none at all*) to 5 (*a lot*), and took the following dimensions into account: satisfaction with activities ("Did you enjoy participating in the activities?"); interest in content ("Did you like the subjects we talked about?"); satisfaction with the music used ("Did you like the music?"); perception of learning

based on content (“Do you think you have learned anything new?”), and interest in further participation in a similar school project (“Would you like to participate again in these types of activities at school?”).

In program evaluation, the Delphi Technique enables groups of experts to arrive at consensual responses to specific questions, namely the definition of program objectives and the selection of intervention measures (Fernández-Ballesteros, 1995). On this basis, each expert was asked to write a report composed of comments and general recommendations pinpointing the main weaknesses of the program in need of further revision. Complementary, a questionnaire was constructed for the experts, consisting of 41 items, organized in a scale whereby quality evaluation ranged from 1 (*very low*) to 5 (*very high*), related to the various dimensions of the program, particularly the program’s suitability to the adolescent addressees: aims (e. g., suitability of the definition of the program's goals), design (e. g., suitability of the program's design to the target population), content (e. g., suitability of the program's content to the target population), activities (e. g., suitability of the activities to the target population), human and material resources (e. g., suitability of the material to the program target population), dosage (e. g., suitability of the program's duration to the program's goals) and generalization (e. g., program's adaptation potential to different settings).

Procedure. The workshop was conducted after being authorized by the administrative council of the school under study and was announced among the pupils. The group of pupils who participated in the workshop voluntarily signed up and an informed consent was sent to their parents to obtain the required permission. The workshop took place in a classroom at school and was conducted by a psychologist with training in Educational Dance. It involved 10 experimental program sessions: one introduction session and three sessions of each unit (unit 1 – knowing emotions; unit 2 – dealing with emotions; unit 3 – having confidence and

being responsible). The sessions consisted of Educational Dance activities related to the units' contents and moments of reflection and group discussion, through which a connection was established between the activities and the contents. The experts who evaluated the quality of the program were Psychology researchers from the Faculty of Psychology of the University of Lisbon, chosen on the basis of their experience in the development and evaluation of programs in education. A written version of the program was given to the experts with the questionnaire and its instructions, and also a request to draw up a written report, summarizing the program's main weaknesses and required improvements.

Data analysis. A mixed approach - quantitative and qualitative - was used for data analysis. The open-ended items of the pupils' questionnaire were analyzed in light of the most frequently and relevant mentioned aspects by the pupils, thus enabling an assessment of the contents and procedures of the program. A qualitative analysis of the experts' reports was also conducted through a coding of the most frequently mentioned aspects in the reports, followed by a selection of the more relevant issues according to the goals of this second phase of the program development (i. e., to analyze the advantages and drawbacks of the program). A quantitative analysis of the close-ended items of the questionnaires filled in by the pupils and of the questionnaires answered by the experts was conducted through descriptive data analysis on the basis of the means and frequency of answers.

Results and discussion of phase 2

It is of crucial importance to ascertain the potential effectiveness of the intervention and to identify the aspects to be improved before implementation of the program (Berkel et al., 2010; Fernández-Ballesteros, 1995).

Results of the questionnaire concerning the workshop indicated that the pupils were highly satisfied with the activities (4.8), as well as with the contents (4.4), while moderate

satisfaction rates were registered for satisfaction with the music (3.4). As for perception of learning in terms of content, the majority of pupils felt they had learned something new during the workshop. Examples of emotional regulation strategies were given by the pupils:

“I learned how to keep calm and to deal with situations in which we feel the need to escape.” (M, 12 years)

“We learned several techniques that taught us not to freak out when we get angry.”
(A, 10 years)

Furthermore, all pupils confirmed their interest in participating in future school projects of a similar nature. The activities they preferred or enjoyed to a lesser degree varied from pupil to pupil and their improvement suggestions were all related to the choice of music they would prefer (i. e., more pop-rock and hip-hop music). These results led to the conclusion that pupils' high satisfaction with both the activities and the content are positive indicators of the potential responsiveness of the adolescents to the program. The main point to improve is the type of music, which should be more suited to the interests mentioned by the pupils. Furthermore, the fact that most pupils felt they had learned something new and that the examples given corresponded to the socio-emotional skills worked on during the workshop suggests that the program may, indeed, be effective.

The results of the questionnaire evaluating the quality of the program's construction pointed to a high overall mean value ($M = 4.32$, $SE = 0.11$) and equally high mean values for each item, with the exception of the item “Suitability of activities to the session duration” ($M = 3$, $SE = 0$). The quantitative analysis of the expert panel reports suggested a need for improvement in some aspects of the program. According to the experts, definition of the aims of some sessions should be clearer, and the inclusion of complementary information in the program textbook, on contents and support materials was recommended. Other points were related to a risk in the time management of some sessions and to the sparse suitability of

some activities to the contents and aims, leading to a readjustment of the contents and activities of some sessions. The results of the experts' reports have given rise to a revision and alteration of the suggested aspects, with a view to enhancing their efficacy. Overall, evaluation of the program construction by the experts was considered highly positive, thus granting validation to the program.

The results of the second planning stage led to the establishment of the final version of the program, as follows.

The Experiencing Emotions Program

The Experiencing Emotions program is grounded in other programs and in the literature on SEL (Merrell & Gueldner, 2010; Ciarrochi & Mayer, 2007) and Educational Dance (Payne, 1997; Sousa, 2003). The final version of the program was grounded in the results and conclusions of the aforementioned planning stages in the present work. Experiencing Emotions targets the school environment and is an after-school program which aims to develop socio-emotional skills in adolescents in the main areas considered in SEL programs (CASEL, 2015): self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making. The program also includes contents on multiculturalism, due to the lack of SEL programs that also comprise these contents. The program's structure and contents are presented in Table 2. Procedures are based on Educational Dance activities, in the domain of Education through Art, with the purpose of working on the socio-emotional and multicultural contents of the program with the pupils in an implicit way, alternating the experience with moments of reflection and group discussion on the program content.

Table 2.*Structure and contents of Experiencing Emotions program*

Units	Contents	Description of an example activity
1 –Understanding emotions (4 hourly sessions)	Self-awareness and Social awareness; Relationship skills	Adolescents form pairs and face to face one of them makes movements and the other one imitates. Next, they switch roles. The activity is performed with different music that transmits more positive or negative emotions. The goal is for adolescents to be able to express different emotions through their body language for each different music track.
	Knowing more about different cultures	Adolescents form groups and each group has to prepare a dance improvisation to the sound of music representing a specific culture. Each culture can also be represented using materials such as face painting, clothing and other props. Then, each group performs a dance for the rest of the group.
2 – Dealing with emotions (4 hourly sessions)	Self-management; Relationship skills	Adolescents form pairs and a balloon is given to each pair. The goal is to dance to the sound of music while keeping the balloon between each other in contact with a part of each others bodies (for example, back to back) without dropping the balloon or letting it pop.

	Rejecting prejudice and promoting inclusive practices	A piece of paper with the name of a culture or religion is stuck on each adolescent's forehead, corresponding to a secret identity. The goal is to greet peers by making gestures and movements that the adolescents associate with the peers' secret identities. The activity is done without using words and to the sound of music.
3 – Having confidence and being responsible (4 hourly sessions)	Responsible decision-making; Relationship skills	The adolescents use ropes and balls to improvise a dance to the sound of fast and energetic music. The activity begins individually and afterward the adolescents are encouraged to interact with their peers. In the next part, the goal is to use scarves to the sound of calm and slow music following the same structure.
	Developing respect for different cultures	Youths have to create a character with special powers, a chief of a tribe, using a fantasy deck of cards. Then, forming pairs and face to face, the adolescents have to create a war dance, imagining themselves as the character they invented. At the end, each pair has to be capable of making a peace dance, and of coming to an understanding.

Discussion and main conclusions

The present study addressed the process of construction and evaluation of an after-school program to promote socio-emotional skills in middle school pupils, the *Experiencing Emotions* program. This intervention set out to prevent emotional and behavioral difficulties in children and adolescents and also to take multicultural issues into account. Its particularity is the use of activities in the domain of Education through Art, more precisely Educational Dance. School-based consultation with a view to promote children and adolescents' mental health and solve problems affecting pupils (Meyers et al., 2012) may rely on SEL interventions. Therefore, the present study also set out to guide consulting psychologists through the planning and evaluation process of a SEL school-based intervention, highlighting the importance of engaging children and adolescents in the planning of programs addressed to them, giving value to their needs and interests.

One of the recommendations for consultation relative to SEL interventions suggest adapting the programs to the local culture and context (Elias & Leverett, 2011). In this sense, firstly, in the present study, the socio-emotional needs of groups of middle school pupils were assessed through their perspective, and their interest in the type of activities offered by the program was also ascertained. The perspective of school representatives served to complement the pupils' views. Results indicated that music and dance may help middle school pupils deal with emotions and that they have great interest in these type of activities, particularly pupils with a different cultural background, which suggests that these activities may be useful especially in highly culturally diversified contexts, as mentioned by several authors (Martines, 2008; UNESCO, 2005). Furthermore, school professionals may be interested in using artistic activities to promote pupils' socio-emotional skills, as is the case of the school representatives that were interviewed in this study. Results also highlighted pupils' difficulties in terms of their socio-emotional skills which granted further relevance to

the program. The identification of pupils' needs made it possible to establish a set of guidelines that led to a first version of the program, which was tested through a workshop with a small group of pupils. Needs assessment is, in reality, one of the main goals of organizational consultants (Meyers et al., 2012). Results indicated high interest and satisfaction on the part of the participants, suggesting that pupils' future responsiveness to the program is likely to be high. The program was submitted to a quality evaluation by a panel of experts who granted validity to the program, enabling improvements to be made leading to the final version of the *Experiencing Emotions* program.

The present study also contributed to valuing children and adolescents' engagement in the planning of programs addressed to them, since addressees' responsiveness is one the main aspects associated with the efficacy of preventive programs (Berkel et al., 2010). Moreover, children and adolescents' engagement in program planning may enhance their participation in the interventions (Nabors et al., 2001). Therefore, having groups of middle school pupils engaged in the main stages of the program construction may contribute to promoting their responsiveness and, consequently, the efficacy of the program among future middle school pupils.

Some limitations of the present study should be considered. The fact that the research was conducted on the basis of a case-study in a Portuguese context contributes to its ecological validity but does not allow for the generalization of its results to all Portuguese adolescents or adolescents from other countries. Another limitation was the small number of pupils who participated in the workshop. A larger sample would allow, for instance, for an assessment of pupils' achievements in terms of their socio-emotional skills. One practical limitation is related to the fact that not all school professionals have the required knowledge and skills in Education through Art. Thus, theoretical and practical training is needed in addition to the other technical skills developed by professionals over their careers. Nowadays,

academic training and a large number of specialized courses in Education through Art are available in many countries.

The results of the present study have a number of implications for consultation psychologists working with schools. First of all, results suggest that SEL programs may help to accomplish the mission of educational systems to deliver effective interventions that meet the academic, behavioral, and socio-emotional needs of children and youth (Meyers et al., 2012). Furthermore, results suggest that Education through Art, such as the case of Educational Dance, may constitute an appealing and motivating strategy for children and adolescents and, thus, may be a useful tool for school consulting psychologists and other school professionals in the implementation of preventive programs such as SEL programs. The vast majority of after-school programs are voluntary, as is the case in the Portuguese context. Therefore, it is of utmost importance that programs are able to motivate pupils' participation. It is on this level that Education through Art may constitute an appealing and motivating strategy for children and adolescents, especially in highly culturally diversified contexts, so as to ensure as much participation as possible. Moreover, the present study is ground-breaking in the research consultation field since it is one of the first to contemplate the role of Education through Art in SEL programs. Finally, this study also has practical implications for consulting psychologists in the planning of preventive programs, since it encourages and exemplifies ways of engaging children and adolescents in the different stages of the construction of a preventive program addressed to them. Furthermore, it provides a set of guidelines to consulting psychologists planning and evaluating interventions in schools as a way of bestowing greater importance and value upon the programs, thus, boosting their effectiveness. Psychology consultants intending to deliver SEL programs in schools should focus on the proper construction of these interventions based in theoretical concepts and empirical data, and relying on information about SEL from supportive organizations such as

CASEL (Elias et al., 2000). In addition, consultants should also value the local culture and context where the interventions will be delivered (Elias & Leverett, 2011). Assessment should likewise be considered a priority in preventive interventions in schools considering that only with evidence-based information it is possible to make modifications to improve consultation (Elias et al., 2000).

References

- Berkel, C., Mauricio, A.M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23-33.
- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., & Minsky, J. (2012). Emotional intelligence relates to well-being: Evidence from the situational judgment test of emotional management. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*(2), 151-166.
- Charmaz, K. (2009) Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods for the Twenty-first Century. In J. Morse, P. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.). *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (pp. 127–154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York, NY: Psychology Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research, 5*(4), 417-436.
- Elias, M. J., & Leverett, L. (2011). Consultation to urban schools for improvements in academics and behavior: No alibis. No excuses. No exceptions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*(1), 28-45.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 253–272.

- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores [Theory and practice of classes observation: A strategy for training teachers] (4th ed.). Oporto, Portugal: Porto Editora.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context*. Symposium conducted at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, L. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Spain: Síntesis.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The Art of Science. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-76). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Heary, C., & Hennessy, E. (2002). The use of focus group interviews in pediatric health care research. *Journal of pediatric psychology*, 27(1), 47-57.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13, 69-89.
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education*, 60(3), 6-11.
- Juste, R. P. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, Spain: Editorial La Muralla.

- Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). *Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important?* Research brief. Washington, DC: Child Trends.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
- Landa, J. M. A., Martos, M. P., & Lopez-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-Being in Spanish undergraduates. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(6), 783-794.
- Martines, D. (2008). *Multicultural School Psychology: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica*, 53, 131-156.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. London, United Kingdom: Sage.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: The Guilford Press.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *Focus group kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1/2), 106-124.

- Nabors, L. A., Ramos, V., & Weist, M. (2001). Use of focus groups as a tool for evaluating programs for children and families. *Journal of Education and Psychological Consultation, 12*, 243- 256.
- Patterson, B. J., & Kelly, L. E. (2005). Lessons learned: One experience with focus groups in a school setting. *The Journal of School Nursing, 21*, 158-163.
- Payne, H. (1997). *Creative movement & dance in groupwork*. London, United Kingdom: Speechmark.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Peek, L., & Fothergill, A. (2009). Using focus groups: Lessons from studying daycare centers, 9/11, and hurricane Katrina. *Qualitative Research, 9*(1), 31-59.
- Programa Nacional para a Saúde Mental (2012). [National Program for Mental Health] Retrieved from http://www.saudemental.pt/wp-content/uploads/2012/06/Recalendarizac%CC%A7a%CC%83o_PNSM.pdf
- QSR International (2012). NVivo 10. [Computer software]. (2012). Available from <http://www.qsrinternational.com>
- Social and Character Development Research Consortium (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. [Education through art and arts in education] Lisbon, Portugal: Piaget Institute.
- Taksic, V. (2000). Emotional Skills and Competence Questionnaire. Rijeka, Croatia: Author.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Paris, France: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). Road maps for arts education. Lisbon, Portugal: Author.
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652.
- Wright, R., John, L., Rowe, W., & Duku, E. (2009). Effects of an after-school arts program on youth in low-income communities: A comparative study of Canadian and American youth. *Best Practices in Mental Health*, 5(1), 74-88.
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year Follow-up Study of the Qualitative Experiences of Youth in an Afterschool Arts Program in Low-income Communities. *Journal of Social Service Research*, 40(2), 37-146.
- Wyatt, T., Krauskopf, P., & Davidson, R. (2008). Using focus groups for program planning and evaluation. *Journal of school nursing*, 24(2), 71-77.
- U.S. Department of Health and Human Services (2011). *Youth Risk Behavior Surveillance*. Atlanta, GA: Author.

Capítulo III

Estudos sobre medidas de avaliação do programa

Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa²

Resumo

Em Portugal, escasseiam estudos sobre instrumentos que avaliem competências de tomada de decisão responsável. Neste sentido, o presente estudo pretendeu analisar propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire, numa amostra de 197 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português. Especificamente, avaliaram-se a sua validade factorial, fidedignidade e validade discriminante. Seguidamente, analisaram-se as competências globais dos alunos avaliadas pela medida de Negociação Interpessoal e as suas diferenças em função das variáveis sociodemográficas. Os resultados revelaram um melhor ajustamento do modelo unifactorial, adequada fidedignidade e poder discriminativo da medida relativamente a outros domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional. Os resultados indicaram ainda competências adequadas ao desenvolvimento por parte dos alunos; melhores resultados por parte das raparigas do que dos rapazes; e a inexistência de diferenças significativas relativamente à idade, ao ciclo de ensino e à nacionalidade. Estes resultados atribuem relevância ao aprofundamento da medida em estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem Sócio-Emocional; tomada de decisão responsável; propriedades psicométricas; Negociação Interpessoal; 2º e 3º ciclos do ensino básico

² **Estudo 2.** Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (no prelo). Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa. Aceite para publicação na *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación / E Avaliação Psicológica* (Apêndice F: Prova de aceitação de manuscrito para publicação)

Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa

Em Portugal, os dados preliminares do 1º estudo epidemiológico sobre a prevalência de problemas psicológicos apontam para uma prevalência anual de 23% (Direcção Geral da Saúde [DGS], 2013) e os resultados de um estudo recente (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015) revelaram um decréscimo da saúde mental e física dos adolescentes. O envolvimento em comportamentos de risco é um dos principais factores associado à saúde mental e ao bem-estar negativos dos adolescentes, podendo conduzir a dificuldades na construção de um percurso de vida bem-sucedido (Carvalho & Novo, 2014). Entende-se, deste modo, a necessidade de intervir precocemente na área da saúde mental e do bem-estar.

Ao longo da infância e da adolescência, as tarefas de desenvolvimento implicam competências pessoais e sociais que, sendo insuficientes ou estando em falta, podem resultar em dificuldades emocionais e comportamentais (Social and Character Development Research Consortium, 2010). Neste sentido, as intervenções na área da saúde mental e do bem-estar, destinadas às crianças e aos jovens, podem contribuir determinantemente para o seu desenvolvimento saudável, com repercussões positivas na idade adulta (DGS, 2013). A maioria das intervenções centra-se, actualmente, na promoção de competências, em vez de se focar no tratamento de um problema ou perturbação específicos (Moore & Keyes, 2003). No âmbito destas intervenções, encontram-se os programas dedicados à promoção de competências sociais e emocionais, denominados de programas de Aprendizagem Sócio-Emocional (ASE).

Estes programas envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento de um conjunto de competências sócio-emocionais, consideradas fundamentais à compreensão e à gestão de

tarefas de desenvolvimento, tais como a aprendizagem escolar, a construção de relacionamentos e a adaptação às exigências sociais (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL], 2015). Desde o início do século, têm vindo a ser desenvolvidos em todo o mundo diversos programas de ASE nas escolas, tendo Portugal acompanhado igualmente esta tendência (e.g., Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). As competências sócio-emocionais integradas nestes programas distribuem-se por cinco principais domínios, associados a um conjunto de competências específicas (CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010): auto-conhecimento (e.g., capacidade para compreender o que se sente em cada momento), consciência social (e.g., capacidade para compreender o que os outros estão a sentir), auto-regulação (e.g., capacidade para lidar eficazmente com as emoções), competências relacionais (e.g., capacidade para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes) e tomada de decisão responsável (e.g. capacidade para tomar decisões considerando as suas diferentes consequências).

A adaptação e o desenvolvimento de programas de ASE ao contexto português implica a existência de instrumentos que avaliem este conjunto de competências sócio-emocionais, os quais detenham propriedades psicométricas adequadas e se encontrem devidamente adaptados às populações alvo, permitindo, assim, determinar a eficácia destas intervenções. Diversos questionários têm sido submetidos a estudos de adaptação em amostras portuguesas constituídas por alunos de variadas idades e anos de escolaridade. No entanto, faltam estudos, em Portugal, que avaliem qualidades psicométricas de instrumentos de medida no domínio da tomada de decisão responsável. Esta área tem sido, muitas vezes, avaliada, no âmbito das intervenções de ASE, recorrendo a medidas de outras competências sócio-emocionais, assumindo-se que a tomada de decisão responsável estaria também a ser avaliada de forma implícita (e.g., Raimundo et al., 2013).

Deste modo, o presente estudo pretende dar resposta a esta necessidade avaliativa no contexto das intervenções de ASE, incidindo na avaliação de propriedades psicométricas de duas das escalas do Relationship Questionnaire (Rel-Q; Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), as escalas de Negociação Interpessoal, as quais avaliam um conjunto de competências interpessoais utilizadas na negociação de conflitos com pares e com adultos em contextos sociais. O Rel-Q foi desenvolvido com a finalidade de responder à necessidade de avaliação de programas de promoção de competências sociais, tendo sido criado inicialmente para avaliar um programa escolar multicultural de promoção da literacia, de educação do carácter e de prevenção da violência (Schultz, Barr, & Selman, 2001). O questionário Rel-Q permite avaliar competências associadas ao conceito de maturidade psicossocial, em crianças e em adolescentes, existindo uma versão para crianças desde a pré-primária ao 4º ano (Shultz & Selman, 2004) e outra versão destinada a crianças e adolescentes, do 4º ano até ao 12º ano de escolaridade (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). A maturidade psicossocial refere-se a um constructo desenvolvimentista envolvendo a capacidade sócio-cognitiva para diferenciar e coordenar as perspectivas sociais, considerando o próprio e os outros (LaRusso & Selman, 2003). Segundo esta abordagem, a capacidade de coordenação das perspectivas sociais contribui para estruturar as competências psicossociais, e distribui-se num contínuo, evoluindo ao longo de diferentes níveis de desenvolvimento: nível 0 (egocentrismo), entre os 3 e os 5 anos de idade; nível 1 (unidirecionalidade), entre os 6 e os 7 anos; nível 2 (reciprocidade), entre os 7 e os 8 anos; nível 3 (mutualismo), entre os 12 e os 14 anos; e nível 4 (interdependência), entre os 15 e os 18 anos.

Em particular, o presente estudo incide na segunda versão do Rel-Q, destinada a crianças e adolescentes do 4º ano ao 12º ano de escolaridade (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), e constitui uma primeira abordagem à avaliação de propriedades psicométricas das duas escalas de Negociação Interpessoal do questionário, numa amostra de alunos dos 2º e 3º

ciclos do ensino básico português. Estas escalas medem competências interpessoais no âmbito das competências sócio-emocionais, encontrando-se incluídas numa lista de instrumentos de medida da eficácia dos programas de ASE, enquadradas no domínio da tomada de decisão responsável (Denham, Ji, & Hamre, 2010). Esta área da ASE diz respeito à capacidade para fazer escolhas construtivas e respeitadoras sobre o comportamento pessoal e as interações sociais, com base nas consequências de diferentes ações (CASEL, 2015). Até ao momento, desconhece-se a existência de instrumentos de medida construídos ou adaptados para o contexto português que avaliem competências sócio-emocionais neste domínio, em crianças e em adolescentes. Adicionalmente, o presente estudo pretende compreender em que medida estas escalas se diferenciam de outros instrumentos de avaliação de domínios distintos da ASE.

Desta forma, o presente estudo procurou, em primeiro lugar, avaliar a validade factorial das duas escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q, bem como a sua fidedignidade e ainda a validade discriminante relativamente a outras medidas das demais competências de ASE, numa amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português. Seguidamente, as competências medidas pelas escalas foram avaliadas na globalidade dos alunos e foram ainda testadas as diferenças de médias entre os alunos em função de um conjunto de variáveis socio-demográficas.

Método

Participantes

A amostra incluiu 197 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico de três escolas públicas portuguesas do distrito de Lisboa, cujo nível socio-económico das populações abrangidas era médio e médio baixo. A média de idades dos participantes foi de 11 anos ($M=11.37$, $DP=1.49$); 30% eram rapazes e 70% raparigas; 48% dos alunos frequentava o 5º ano

de escolaridade, 29% o 6º ano, 19% o 7º ano e 3% o 8º ano; e 57% dos alunos tinha nacionalidade portuguesa e/ou com pais com nacionalidade portuguesa e 43% dos alunos outra nacionalidade e/ou pais com outra nacionalidade (e. g. brasileira, cabo-verdiana, guineense). Desta amostra, todos os alunos preencheram as medidas de auto-relato e 149 alunos foram ainda avaliados por uma escala preenchida pelos diretores de turma. Uma sub-amostra, constituída por 98 alunos, respondeu uma segunda vez às escalas de Negociação Interpessoal em estudo, oito meses após a primeira avaliação. Nesta sub-amostra a média de idades foi de 11 anos ($M = 10.7$, $DP = .93$); 74% eram raparigas e 24% rapazes; 59% dos alunos frequentava o 5º ano, 31% o 6º ano, 7% o 7º ano e 1% o 8º ano; 61% dos alunos eram portugueses e/ou com pais com nacionalidade portuguesa e 37% dos alunos tinha outra nacionalidade e/ou os pais eram de outra nacionalidade.

Medidas

O Relationship Questionnaire (Rel-Q; Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), versão para crianças e adolescentes do 4º ano ao 12º ano de escolaridade, consiste num instrumento de medida da maturidade psicossocial. O Rel-Q é aplicado habitualmente em grupo, mas pode ser também aplicado individualmente, e consiste em 25 itens distribuídos por cinco escalas: escala da Compreensão dos Relacionamentos Interpessoais (6 itens), escala da Tomada de Perspectiva (4 itens), escala da Negociação Interpessoal Hipotética (4 itens), escala da Negociação Interpessoal Real (4 itens) e escala da Consciência do Significado Pessoal (6 itens). Cada item apresenta um dilema ou situação social com pares ou com adultos e possui quatro respostas de escolha múltipla, as quais representam pontos no contínuo de quatro dos níveis teóricos de coordenação das perspectivas sociais, segundo uma abordagem desenvolvimentista, indo do nível 0 (egocentrismo) ao nível 3 (mutualismo). O presente estudo incidiu na avaliação de propriedades psicométricas das duas escalas de Negociação Interpessoal, as quais têm sido consideradas medidas de avaliação no domínio da

tomada de decisão responsável (Denham, Ji, & Hamre, 2010). Cada uma destas escalas é constituída por 4 itens, as quais avaliam competências interpessoais referentes a estratégias de negociação de conflitos com os outros: a escala de Negociação Interpessoal Hipotética (e.g., “O Diretor da escola anunciou que este ano não há dinheiro para actividades desportivas e artísticas depois das aulas. Como a maioria dos alunos da escola ficaram muito tristes, a Catarina e outros alunos organizaram-se para decidir o que podem fazer para resolver o problema. A Catarina e os amigos podiam: a. Iniciar uma campanha para que todos os pais percebessem que o desporto e as artes são muito importantes para os alunos; b. Oferecerem-se para pintar o edifício da escola em troca do dinheiro para as actividades; c. Deixar de fazer as suas tarefas na escola; d. Ir à próxima reunião da direção da escola e dizer para arranjam dinheiro para as actividades desportivas e artística”) e a escala de Negociação Interpessoal Real (e.g., “Quando eu e o meu melhor amigo ou amiga não concordamos com o que vamos fazer, provavelmente eu: a. Tento convencer o meu amigo ou amiga; b. Ouço o que o meu amigo ou amiga tem a dizer e chegamos a um acordo; c. Irrito-me e vou embora sozinho(a); d. Aceito o que o meu amigo ou amiga queira fazer”). A fiabilidade relativamente baixa destas escalas (α de Cronbach= .61) é associada pelos autores à natureza contextual das competências avaliadas, as quais variam, por exemplo, em função das situações apresentadas serem com pares ou com adultos (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). Os respondentes avaliaram cada resposta de escolha múltipla numa escala de quatro pontos de tipo Likert (*fraca*, *ok*, *boa* ou *excelente*) e escolheram ainda qual das quatro consideravam ser a melhor resposta. Deste modo, obtiveram-se dois resultados para cada item, um resultado de avaliação da resposta e um resultado de melhor resposta. Estes resultados podem ser combinados numa média compósita da escala e, no caso de se utilizarem todas as escalas do Rel-Q, num resultado compósito das cinco escalas, o qual permite medir a maturidade psicossocial global.

O Questionário de Competência Emocional (QCE; Taksic, 2000), versão portuguesa de Faria e Lima-Santos (2001), foi utilizado no presente estudo como medida de avaliação de outros domínios da ASE, distintos da tomada de decisão responsável, e consiste numa medida de auto-relato cujos itens devem ser avaliados numa escala de tipo Likert que varia entre 1 (*nunca*) e 5 (*frequentemente*). O domínio do conhecimento emocional da ASE foi avaliado através da escala de Percepção Emocional do QCE, a qual mede a capacidade para perceber e compreender as emoções (15 itens, e. g. “Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo”; α de Cronbach = .84 no estudo de adaptação português e α = .86 na presente amostra). O domínio da ASE referente à consciência social foi avaliado através da escala de Expressão Emocional do QCE, a qual avalia a capacidade para expressar e identificar as emoções (14 itens, e. g. “Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor”; α de Cronbach = .83 no estudo de adaptação português e α = .84 na presente amostra). O domínio da auto-regulação da ASE foi avaliado através da escala da Capacidade para Lidar com a Emoção do QCE, a qual mede a capacidade para gerir e regular as emoções (16 itens, e. g. “Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo”; α de Cronbach = .64 no estudo de adaptação português e α = .75 na presente amostra).

A sub-escala Relacionamento com os Pares da Escala A do questionário School Social Behavior Scales (SSBS-2; Merrell, 2002), versão portuguesa adaptada por Raimundo et al. (2012), foi utilizada para medir o domínio dos relacionamentos da ASE. O SSBS-2 é um questionário preenchido pelos professores, utilizando uma escala do tipo Likert que varia entre 1 (*nunca*) e 5 (*muito frequentemente*). A escala de Relacionamento com os Pares mede a capacidade para estabelecer e manter relacionamentos positivos e obter aceitação social (14 itens, e. g. “Compreende os problemas e necessidades dos seus pares”; α de Cronbach = .91 no estudo de adaptação português e α = .92 na presente amostra).

Procedimento

O presente estudo foi aprovado pelo Conselho Científico e Ético da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e foi realizado após ter sido concedida autorização por parte dos conselhos administrativos das escolas envolvidas e de um consentimento informado ter sido assinado pelos encarregados de educação dos alunos participantes.

Relativamente à adaptação das duas escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q, primeiramente, foi realizada a tradução da versão original em língua inglesa para português, tendo-se utilizado também a versão em espanhol como referente. A tradução foi efetuada de forma independente por dois tradutores com formação em Psicologia que, posteriormente, confrontaram as duas traduções e realizaram os ajustes necessários para se chegar a uma tradução final das escalas.

Os questionários foram preenchidos no início do ano lectivo pelos alunos, em formato papel e lápis, em grupos e em salas de aula das escolas, com a presença do investigador responsável pela recolha dos dados, o qual leu instruções estandardizadas aos alunos e assegurou a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. De forma a garantir que os alunos compreendiam o que lhes era pedido, todos os itens foram lidos em voz alta pelo investigador, à medida que os alunos respondiam. Os dados socio-demográficos foram recolhidos no início do preenchimento do protocolo de avaliação, tendo sido preenchidos pelos alunos numa folha destinada ao efeito.

Análise dos dados

A validade factorial do modelo dos autores na amostra em estudo foi avaliada através de uma Análise Factorial Confirmatória (AFC), com recurso ao *software* Amos SPSS (versão 22). Inicialmente, procedeu-se à análise dos itens, através da avaliação da sensibilidade da medida, com base nos valores de assimetria e de curtose, considerando-se que valores de

assimetria superiores a três e valores de curtose superiores a sete representariam desvios significativos à normalidade (Maroco, 2014). O modelo foi ajustado apenas quando necessário, com base em fundamentação teórica e em pressupostos estatísticos, quando o valor dos índices de modificação se situou acima de 11, sendo alteradas trajectórias e/ou eliminados itens com pesos factoriais estandardizados com valor inferior a 0.50 (Hair et al., 2006; Maroco, 2014). O modelo foi considerado ajustado aos dados com valores de CFI, TLI e GFI superiores a 0.90; o valor de RMSEA inferior a 0.06; os valores de χ^2/df inferiores a 2; e os índices AIC e ECVI foram utilizados para comparar os modelos, sendo o modelo com os valores mais baixos aquele que indica melhor ajustamento (Arbuckle, 2008; Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999; Maroco, 2014). A fidedignidade foi avaliada de duas formas, através do valor dos alfas de Cronbach para avaliar a consistência interna das escalas e através do valor do coeficiente de correlação de Pearson de forma a avaliar a fidedignidade do teste – re-teste na subamostra (N= 98). Apesar de habitualmente se considerar que os valores que indicam boa consistência interna se situam acima de 0.7, os valores acima de 0.6 são igualmente considerados adequados para investigações exploratórias (Nunnally, 1978), como é o caso do presente estudo. A validade discriminante foi avaliada com base nos resultados das correlações de Pearson entre as escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q e as escalas do QCE e do SSBS-2.

Realizaram-se análises descritivas das variáveis em estudo, recorrendo à média e ao desvio-padrão. Efectuaram-se ainda testes T, com base no modelo factorial das escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q ajustado à amostra, de forma a testar diferenças de médias em função das variáveis socio-demográficas relativas ao género, idade, ciclo de ensino e nacionalidade. Segundo a abordagem conceptual dos autores do Rel-Q, ocorre um aumento significativo das competências de maturidade psicossocial ao longo do desenvolvimento, a cada intervalo de 4 anos, sendo um desses progressos observado no 6º ano, por volta dos 11

anos de idade (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). Deste modo, na comparação dos resultados relativamente à idade consideraram-se dois grupos de idades diferentes, um grupo com os alunos de idade inferior a 11 anos e um grupo com os alunos de idade igual ou superior a 11 anos.

Resultados

Validade factorial e fidedignidade

A avaliação da sensibilidade da medida revelou uma adequada distribuição dos resultados, verificando-se que todos os itens apresentaram valores de assimetria e de curtose próximos da distribuição normal. Na AFC realizada com a finalidade de testar o modelo de medida original proposto pelos autores (bifactorial, com 4 itens em cada escala), os valores de alguns dos índices de qualidade do ajustamento considerados indicaram um ajustamento sofrível do modelo aos dados da presente amostra ($\chi^2/df= 1.91$, CFI=0.90, GFI= 0.96, TLI= 0.85, RMSEA= 0.07). Os valores dos índices AIC e ECVI foram respectivamente de 70.25 e 0.36 e os valores dos índices de modificação situaram-se todos abaixo de 11. De forma a melhorar o ajustamento, optou-se por retirar alternadamente os itens com pesos factoriais estandardizados mais baixos (0.18 no item 8 e 0.30 no item 5) e o modelo sem o item 5 revelou um bom ajustamento à amostra ($\chi^2/df= 1.41$, CFI= 0.96, GFI= 0.97, TLI= 0.94, RMSEA= 0.05). Os valores dos índices de modificação situaram-se todos abaixo de 11 e os valores dos índices AIC e ECVI baixaram para 48.32 e 0.25 respectivamente, indicando um melhor ajustamento deste modelo. No entanto, a avaliação da consistência interna das escalas revelou valores dos alfas de Cronbach inaceitáveis, tanto na escala de Negociação Interpessoal Hipotética ($\alpha= .55$) como na escala de Negociação Interpessoal Real ($\alpha= .45$). Deste modo, optou-se por testar um modelo unifactorial alternativo, agrupando os 8 itens das duas escalas originais numa escala única, indo ao encontro de um outro estudo que recorreu

igualmente a uma estrutura unifactorial (Nakkula & Nikitopoulos, 2001). Os resultados da AFC revelaram um ajustamento sofrível, em alguns dos índices de ajustamento utilizados, do modelo unifactorial constituído pelos 8 itens ($\chi^2/df= 1.82$, CFI= 0.90, GFI=0.96, TLI= 0.86, RMSEA= 0.06), de forma idêntica ao ajustamento do modelo original com quatro itens em cada uma das duas escalas. Os valores dos índices AIC e ECVI foram, contudo, menores do que os do modelo original, respectivamente de 68.51 e 0.35. De modo a melhorar o ajustamento, optou-se por retirar, alternadamente, os itens com pesos factoriais estandardizados mais baixos (0.19 no item 8 e 0.31 no item 5) e testar o ajustamento do modelo. Verificou-se que, retirando o item 5, apesar de o item 8 assumir o peso factorial estandardizado mais baixo dos dois itens, o modelo apresentou um bom ajustamento à amostra ($\chi^2/df= 1.44$, CFI= 0.96, GFI= 0.97, TLI= 0.94, RMSEA= 0.05) e menores índices de AIC e de ECVI, respectivamente de 48.15 e 0.25. O alfa de Cronbach deste modelo foi de 0.66, revelando uma adequada consistência interna, considerando a natureza exploratória do presente estudo. Deste modo, todos os índices de ajustamento revelaram que o modelo unifactorial, composto por 7 itens (sem o item 5), foi o modelo com maior adequação à amostra do presente estudo, tal como se encontra representado na Figura 1.

$\chi^2(14) = 20,146$; $p = ,126$; $\chi^2/df = 1,439$;
 CFI = ,958; PCFI = ,639; GFI = ,972; TLI = ,938; RMSEA = ,047; $P(\text{rmsea} \leq 0.05) = ,494$

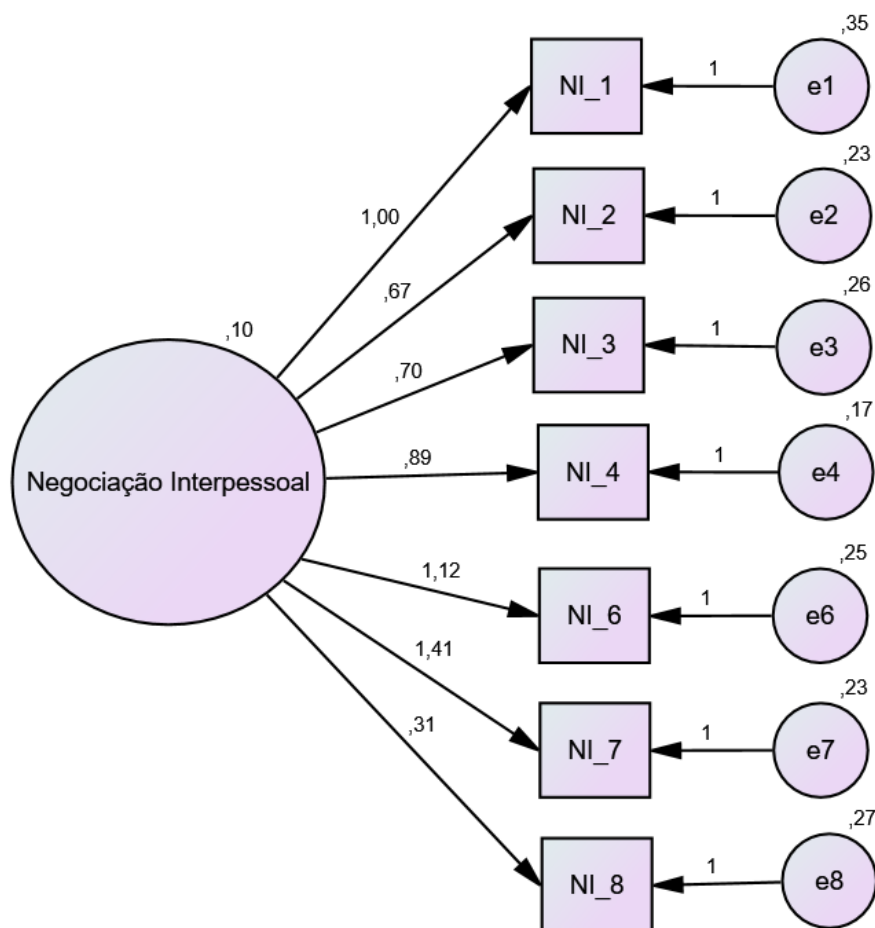


Figura 1. Análise Factorial Confirmatória da medida de Negociação Interpessoal do

Rel-Q

Os resultados da análise teste – re-teste realizada relativamente à sub-amostra (N= 98) indicaram que a correlação entre o teste (M= 2.33; DP= 0.30) e o re-teste (M= 2.34; DP= 0.31) foi altamente significativa, positiva e moderada ($r = .421, p = 0$).

Validade discriminante

A validade discriminante das escalas em estudo foi avaliada com base nos resultados apresentados na Tabela 1, referentes às correlações entre a média da medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q e as médias das três escalas do QCE (Percepção Emocional, Expressão Emocional e Capacidade para Lidar com a Emoção), bem como a médias da sub-escala Relacionamento com os Pares do questionário SSBS-2.

Tabela 1.

Média, desvio-padrão e resultados das correlações de Pearson entre a medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q e as restantes escalas em estudo

Variáveis	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Escala de Percepção Emocional do QCE	4.55	.85	.151*	.03
Escala de Expressão Emocional do QCE	4.52	.82	.087	.23
Escala da Capacidade para Lidar com a Emoção do QCE	4.63	.72	.204**	.004
Escala do Relacionamento com os Pares do SSBS-2	3.38	.77	.007	.931

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Os resultados indicaram correlações significativas positivas e baixas entre as escalas do Rel-Q e as escalas de Percepção Emocional ($r = .151, p = .03$) e da Capacidade para Lidar com a Emoção ($r = .204, p = .004$) do QCE. Relativamente às escalas de Expressão Emocional e de Relacionamento com os Pares, não foram encontradas correlações significativas.

Caracterização das competências interpessoais dos alunos

A avaliação das competências na medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q (modelo unifactorial) encontra-se representada na Tabela 2. Os resultados globais indicaram uma média de 2.28 (SD= 0.34). Os resultados dos testes T indicaram que a média das raparigas (M= 2.33, SD= 0.33) foi significativamente superior à média dos rapazes (M= 2.17, SD= 0.33), $t(192) = -3.097, p = .002$. Relativamente às restantes variáveis socio-demográficas referentes à, idade (comparação entre os alunos com idade inferior a 11 anos e idade igual ou superior a 11 anos), ciclo de ensino e nacionalidade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos.

Tabela 2.

Resultados dos testes T relativamente às diferenças entre os alunos considerando as variáveis socio-demográficas género, idade, ciclo de ensino e nacionalidade

	N	M	DP	t	df	p
Género						
Raparigas	135	2.33	.33	-3.10	192	.002
Rapazes	59	2.17	.33			
Idade						
< 11 anos	121	2.28	.33	.023	192	.98
≥ 11 anos	73	2.28	.35			
Ciclo de ensino						
2º ciclo	152	2.28	.32	-.208	192	.84
3º ciclo	42	2.29	.41			
Nacionalidade						
Portuguesa	112	2.32	.33	1.78	192	0.08
Outra	80	2.24	.33			

Discussão

A presente investigação teve a finalidade de dar resposta à falta de estudos sobre instrumentos de avaliação no domínio da tomada de decisão responsável das competências sócio-emocionais, no âmbito das intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional (ASE). Neste sentido, o presente estudo pretendeu avaliar propriedades psicométricas das escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q, numa amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português, designadamente a sua validade factorial, fidedignidade e validade discriminante relativamente a outras medidas de domínios distintos da ASE. O presente estudo pretendeu ainda avaliar as competências medidas por essas escalas na globalidade dos alunos e em função das suas diferenças socio-demográficas.

Os resultados relativos à validade factorial das escalas indicaram que uma estrutura unifactorial, constituída por sete itens, obteve um melhor ajustamento na amostra do presente estudo do que o modelo bifactorial original proposto pelos autores do Rel-Q (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), constituído por quatro itens em cada escala, tal como já tinha sido observado no estudo de Nakkula e Nikitopoulos (2001).

Os resultados indicaram ainda uma fidedignidade aceitável para esta solução factorial. Apesar do valor do alfa de Cronbach encontrado ter sido inferior a 0.70 ($\alpha = .66$), adequa-se ao carácter exploratório da presente investigação (Nunnally, 1978), assim como à natureza contextual do tipo de competências avaliadas pelas escalas (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). Paralelamente, os resultados da análise teste – re-teste realizada indicaram a existência de uma correlação significativa, moderada e positiva, apontando também para a fidedignidade das escalas. O facto de a correlação encontrada ter sido moderada pode associar-se à natureza subjectiva, temporal e contextual das medidas de auto-relato, as quais dependem igualmente das capacidades cognitivas, linguísticas e de leitura dos respondentes

(Elliott, Frey, & Davies, 2015) e podem ainda conduzir a enviesamentos nas respostas em função de diversos factores como, por exemplo, a desejabilidade social (Espinosa, Menotti, & Reyes-Lagunes, 2008).

Relativamente à validade discriminante, a medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q apresentou correlações positivas e fracas com as escalas de Percepção Emocional (domínio da consciência social) e da Capacidade para Lidar com a Emoção (domínio da auto-regulação) tendo havido uma ausência de correlação com as escalas de Expressão Emocional (domínio do conhecimento emocional) e de Relacionamento com os Pares (domínio dos relacionamentos). Estes resultados indicaram que as competências avaliadas pela medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q se diferenciam das competências avaliadas pelas restantes escalas, conferindo-lhe, assim, poder discriminante.

Deste modo, a medida de Negociação Interpessoal constitui uma adequada forma de avaliação do domínio da tomada de decisão responsável, de acordo com os resultados do presente estudo, os quais reforçam igualmente a ideia de este ser um constructo teórico diferenciado dos restantes domínios da ASE (CASEL, 2015).

Os resultados referentes às competências avaliadas pela medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q, segundo a abordagem conceptual do questionário (LaRusso & Selman, 2003), indicaram que a média dos alunos ($M = 2.28$; $SD = 0.33$) se situou no nível 2 de desenvolvimento (reciprocidade), no qual as estratégias interpessoais de negociação se baseiam na cooperação e surgem habitualmente entre os 7 e os 8 anos de idade. Como a amostra do presente estudo envolveu simultaneamente alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com diferentes idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, e, como os dados do Rel-Q indicam que existe habitualmente um aumento significativo nas competências avaliadas a partir dos 11 anos (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), fez-se uma comparação

entre os resultados obtidos pelos alunos com idade inferior a 11 anos e os resultados dos alunos com idade igual ou superior a 11 anos. Estes resultados indicaram a inexistência de diferenças significativas entre ambos os grupos, o que sugere que o segundo grupo de alunos possa manifestar dificuldades ao nível das competências interpessoais de negociação, uma vez que seria esperado um aumento significativo da média deste grupo, em comparação com o grupo de alunos mais novos. Em concordância com os resultados relativos à idade, também não foram encontradas diferenças entre os alunos consoante o seu ciclo de ensino. Estes dados conferem pertinência à necessidade de desenvolver programas de ASE, no ensino básico português, que promovam competências no domínio da tomada de decisão responsável, tais como a utilização de estratégias de resolução de problemas eficazes, a capacidade de avaliar e de reflectir sobre as diferentes alternativas existentes na vida e desenvolver um sentido de responsabilidade pessoal, moral e ético, consideradas essenciais à saúde mental e ao bem-estar positivos (Merrell & Gueldner, 2010).

Quanto às diferenças de género encontradas, tendo as raparigas evidenciado melhores resultados do que os rapazes, este resultado vai ao encontro de estudos do Rel-Q com outras amostras (Adalbjarnardettir, 2002; Schultz, Selman, & LaRusso, 2003) e parece sugerir diferenças de género ao nível da socialização no que se refere às competências de tomada de decisão responsável. De acordo com estudos que revelaram que as raparigas são mais encorajadas a lidar com as emoções do que os rapazes (Baillargeon et al., 2007; Maguire, Niens, McCann, & Connolly, 2015; Steinberg, 2008), as diferenças de género na socialização poderão, assim, contribuir para que as raparigas desenvolvam melhores competências sócio-emocionais do que os rapazes.

A ausência de diferenças em função da nacionalidade dos alunos parece sugerir que as competências avaliadas pela medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q não variam em função de diferenças culturais observadas no domínio da tomada de decisão responsável,

como, por exemplo, os indivíduos pertencentes a culturas mais individualistas tenderem a tomar decisões com base em necessidades pessoais e os indivíduos de culturas essencialmente colectivistas contemplarem mais os interesses do grupo quando tomam decisões (Hecht & Shin, 2015).

O presente estudo revela um conjunto de limitações que é importante assinalar. Em primeiro lugar, a amostra em estudo envolveu um maior número de raparigas, um número mais elevado de alunos do 2º ciclo com 10 e 11 anos e ainda um maior número de alunos com nacionalidade portuguesa. Neste sentido, os resultados anteriores devem ser utilizados cuidadosamente, considerando a heterogeneidade existente na amostra em relação às variáveis socio-demográficas. Além disso, a amostra do presente estudo foi recolhida por conveniência, não sendo, como tal, necessariamente representativa da população portuguesa. Outras limitações deste estudo referem-se ao menor tamanho da amostra do SSBS-2 em comparação com a amostra total e ao facto de cada professor ter avaliado vários alunos, o que poderá ter conduzido a alguns enviesamentos nos resultados. Outra limitação ainda diz respeito ao valor moderado da correlação encontrado na análise referente ao teste – re-teste, já anteriormente referido.

Apesar das limitações, do presente estudo decorre um conjunto de importantes implicações, tanto para a investigação como para a prática. O maior contributo consiste na possibilidade de dar resposta à falta de estudos sobre instrumentos de avaliação das competências sócio-emocionais no domínio da tomada de decisão responsável, em Portugal. Esta é uma necessidade sentida, em particular, no contexto dos programas de ASE desenvolvidos e adaptados ao contexto português. Neste sentido, o presente estudo atribui relevo ao potencial das escalas de Negociação Interpessoal do Rel-Q enquanto medida de avaliação de competências no domínio da tomada de decisão responsável da ASE, em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português. Paralelamente, os resultados do presente estudo

contribuem também para reforçar a ideia pré-existente de que o domínio da tomada de decisão responsável constitui um constructo teórico diferenciado de outros domínios das competências sócio-emocionais (CASEL, 2015) e que, como tal, deve ser avaliado de forma específica em vez de se assumir que tal competência será implicitamente avaliada por medidas de avaliação das demais competências de ASE.

Deste modo, os resultados da presente investigação foram promissores, incentivando ao aprofundamento do estudo da medida de Negociação Interpessoal do Rel-Q. Seria importante realizar estudos futuros sobre a análise das qualidades psicométricas desta medida com amostras mais alargadas da população portuguesa, incluindo igualmente a avaliação de outros tipos de validade, tais como a validade convergente e de critério. Além disso, seria igualmente importante realizar de futuro estudos sobre a invariância da medida relativamente a variáveis socio-demográficas como o género, a idade, o ciclo de ensino e a nacionalidade, de forma a conduzir a uma melhor compreensão das suas forças e limitações. Por seu lado, estudos futuros, centrados em medidas de avaliação das competências sócio-emocionais, poderiam ainda centrar-se na melhor definição, no contexto português, dos domínios da ASE que cada instrumento já existente e adaptado permite efetivamente avaliar. Este tipo de estudos contribuiria para consolidar conhecimentos científicos no âmbito da avaliação da eficácia de intervenções de ASE em Portugal, com importantes implicações igualmente para a prática.

Referências

- Adalbjarnardottir, S. (2002). Adolescent psychosocial maturity and alcohol use: Quantitative and qualitative analysis of longitudinal data. *Adolescence*, 37(145), 19-53.
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 user's guide*. Chigago, IL: SPSS.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H. X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43, 13–26. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.13
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230–258. doi:10.1177/0049124192021002005.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2014). Dimensões de personalidade e comportamentos de risco na adolescência: Um estudo com a versão portuguesa do MMPI-A. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 37(1), 203-222.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Figueira, A. P. C. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi:10.1387/RevPsicodidact.10714
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. Chicago, IL: Autor.
- Denham, S. A., Ji, P., & Hamre, B. (2010). *Compendium of social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Direção Geral da Saúde (2013). *Portugal saúde mental em números: Programa nacional para a saúde mental*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

- Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York, NY: The Guilford Press.
- Espinosa, A. D., Menotti, I. S., & Reyes-Lagunes, I. (2008). Validez concurrente de la escala de Deseabilidad Social de Domínguez utilizando la escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 125-139.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005). *Adaptação do Questionário de Competência Emocional (QCE) ao contexto português*. Simpósio conduzido no 9º Congresso Europeu de Psicologia, Granada, Espanha.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50-64). New York, NY: The Guilford Press.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118.
- LaRusso, M. D., & Selman, R.L. (2003). The influence of school atmosphere and development on adolescents' perceptions of risks and prevention: Cynicism versus skepticism. In D. Romer (Ed.). *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*. (pp. 113-122). São Francisco: Sage Publications.

- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2015). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-21. doi: 10.1080/01443410.2015.1034090
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014: A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- Merrell, K. (2002). *School Social Behavior Scales, second edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Nova Iorque, NY: The Guilford Press.
- Moore, K. A., & Keyes, C. L. M. (2003). A brief history of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.). *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nakkula, M. J., & Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study on early adolescents in Argentina. *Adolescence*, 36(141), 1-20.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431

- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a socio-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools, 50*(2), 165-180. doi: 10.1002/pits.21667
- Schultz, L. H., & Selman, R. L. (2004). The development of psychosocial maturity in young children: A measure for evaluating character education programs. *Journal of Research in Character Education, 2*(1), 67-87.
- Schultz, L. H., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2001). The value of a developmental approach to evaluating character development programs: An outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education, 30*(1), 3-27.
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. *The Journal of Research in Character Education, 1*(2), 67-87.
- Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review, 28*, 78–106. doi: 10.1016/j.dr.2007.08.002
- Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Rijeka: Autor.

Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form:

A study of Portuguese speaking children/youths³

Abstract

The development of measures of children and adolescents' subjective well-being is crucial to the conceptualization and evaluation of positive mental health. The aim of this study was to investigate the factorial structure and invariance of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF - adolescents) across children and youths. Participants were from two different samples: 208 elementary school children (sample 1) and 216 middle school youths (sample 2).

Results confirmed the three-dimensional structure of subjective well-being in both samples. The three sub-scales of the MHC-SF yielded high internal consistency and results from the HTMT85 indicated discriminant validity. Measurement invariance testing across three different age groups (7-8 years, 9-10 years and 11-14 years) confirmed the full metric and approximate scalar invariance of the MHC-SF. Full scalar invariance was achieved across gender. The study also compared the latent means for mental well-being in the three age groups, and found that the younger groups showed significantly higher levels of well-being. The present research study strongly suggests that the MHC-SF (adolescents) is an appropriate instrument to measure the positive mental health and well-being of children and pre-adolescents as multidimensional construct.

Keywords: MHC-SF, children, youths, measurement invariance, well-being

³ **Artigo 3.** Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141-2154. (Apêndice F: Prova de publicação)

Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths

Scientific interest in positive mental health and well-being has increased over recent years to become an expanding area associated with the study of positive development, prevention and the promotion of mental health and well-being from childhood through adolescence and across the life cycle (Bornstein, Davidson, Keyes, Moore, & The Center for Child Well-being, 2003; Moore, Murphey, & Bandy, 2012; Pollard & Lee, 2003). In line with the definition of the World Health Organization (World Health Organization, 2001), according to which health is a state of physical, mental and social well-being that extends beyond the absence of disease, the approaches to mental health have become less exclusively focused on risk factors and psychopathology and are now more geared towards positive psychological aspects that contribute to the promotion of well-being (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015; Olsson, McGee, Nada-Raja, & Williams, 2012).

Nevertheless, clarification of the meaning of well-being is challenging, given that a large number of theories, definitions, indicators and measures coexist and, at times, other synonymous terms are used such as quality of life, life satisfaction, standard of living or even happiness (Castilla-Peón, 2014). This diversity of concepts and measures also contributes to an unclear picture regarding gender and developmental differences in well-being. Some research studies, namely on youths, have indicated that females have a higher tendency to report happiness and life satisfaction, other studies found males to score higher in positive well-being measures, and some other studies found no gender differences (Lucas & Gohm, 2000; Rees, Pople, & Goswami, 2011). In the study of children and adolescents' well-being, this construct has also been inconsistently defined, resulting in a number of poorly conceptualized and measured positive indicators (Moore & Keyes, 2003), making it difficult

to compare different study results and to carry out developmental research (Pollard & Lee, 2003).

Well-being can be understood as the possession of certain positive material conditions such as having a home, education and health care, referred to as objective well-being, or as people's perception about their own lives, namely subjective well-being (Castilla-Péon, 2014), this latter perspective being the focus of the present study. Two main conceptual perspectives must be considered in the field of subjective well-being, the hedonic and the eudaimonic (Keyes, 2007). The hedonic approach associates subjective well-being with life satisfaction and the experiencing of positive emotions while minimizing negative ones (Diener, 1984). The eudaimonic perspective views mental health as the realization of the human potential resulting in positive functioning in life (Ryff & Keyes, 1995). This approach lays the foundations for the concept of psychological well-being (Ryff, 1989), which includes personal realization dimensions, as well as for the concept of social well-being which encompasses dimensions that indicate the extent to which individuals function well in their social lives (Keyes, 1998).

Keyes' model of mental health (2005) is particularly relevant in the domain of subjective well-being since it conciliates both the hedonic and the eudaimonic perspectives and considers that positive mental health entails the presence of subjective well-being indicators. More specifically, Keyes' model considers the existence of two distinct continua, one that depicts the presence or absence of mental illness and the other that describes the presence or absence of mental health. Accordingly, the absence of mental disease or disorder is not enough to indicate the presence of positive mental health or adequate development (Ben-Arieh, 2006), as being mentally healthy entails a set of well-being indicators such as positive emotions in relation to life and positive psychological and social functioning. The mental health continuum ranges from languishing states, characterized by the absence of

emotional, psychological and social well-being, to flourishing states of complete mental health, in which these three well-being dimensions assume full expression (Keyes, 2007). This model reinforces the idea that positive mental health can be enhanced and optimized regardless of the presence of a disorder, problem, or disease, through the promotion of emotional, psychological and social well-being.

Research on the subjective well-being of children and adolescents has, however, focused mainly on the hedonic approach of life satisfaction (Huebner, 2004). Furthermore, there is still a scarcity of theory driven studies (Raghavan & Alexandrova, 2014), while those focusing on negative indicators continue to prevail (Ben-Arieh, 2006). Despite these limitations, over the last decades, some authors have contributed to the conceptualization of well-being on the basis of a positive approach and have related internal and external resources and desirable outcomes to the positive development of children and adolescents (Moore et al., 2012).

The interest in the study of well-being also clearly reflects a concern with its promotion from infancy. The promotion of children's well-being has evolved from a focus on child welfare to the consideration that all aspects of child development should be promoted such as the intrapersonal, interpersonal, familial, and social (Ben-Arieh, 2010). With regard to adolescence, interventions have traditionally focused on a single problem, however, the recognition that adolescents with risk behavior problems in one area frequently have a higher propensity to manifest risk behavior problems in other areas has led to the conceptualization of more comprehensive and promotional interventions targeting the positive aspects of mental health (Moore & Keyes, 2003). Hence, a multidimensional approach to well-being promotion (Castilla-Péon, 2014; Minkkinen, 2013) is currently defended in conjunction with a focus on the promotion of positive development and mental health geared towards positive factors, forces and the construction of resources (Moore & Keyes, 2003; Moore et al., 2012).

The development of interventions targeting the promotion of children and adolescents' well-being and mental health requires valid measures to evaluate their efficacy. Despite the diversity of existing measures, there is limited agreement regarding the best way of measuring children and adolescents' well-being (Bornstein et al., 2003) as most researchers use a single indicator measure of well-being or multiple separate indicator measures, the latter diverging from the multidimensional nature of well-being that is nowadays mostly accepted (Pollard & Lee, 2003; Raghavan & Alexandrova, 2014). By the same token, the measurement of children and adolescents' well-being has focused mainly on the hedonic dimension of well-being, life satisfaction (Huebner, 2004), and also on negative indicators (Fattore, Mason, & Watson, 2007). Moreover, there are only a few longitudinal studies that enable the understanding of the positive development of children and adolescents (Moore & Keyes, 2003), and most of the research is of a correlational nature, thus, not allowing for direction of effects analyses (Pollard & Lee, 2003).

In the United States, a recent approach to children and adolescents' mental health care has set out to respond to these limitations and stresses the importance of establishing guidelines for the measurement of well-being in order to optimize mental health promotion programs (Miles, Espiritu, Horen, Sebian, & Waetzig, 2010). This movement is based, to a certain extent, on the aforementioned Keyes' model of mental health (2005), which considers positive mental health to entail the presence of emotional, psychological and social well-being.

The Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF; Keyes et al., 2008) is a measure of adolescent and adults' well-being, grounded in Keyes' (2007) multidimensional approach to well-being. This self-report questionnaire derives from the long form of the questionnaire (MHC-LF; Keyes, 2002) that measures emotional well-being [six items measuring the frequency of positive affect deriving, in part, from Bradburn's (1969) scale,

and one item measuring quality of life based on Cantril's (1965) items], psychological well-being [six 3-item scales measuring the dimensions of Ryff's (1989) model] and social well-being [five 3-item scales measuring the dimensions of Keyes' (1998) model]. The MHC-SF is composed of 14 items that were selected to appropriately represent the three core dimensions of well-being. Previous studies have revealed that the MHC-SF presents good psychometric properties such as high internal consistency ($> .80$) and discriminant validity, namely in adolescents from 12 to 18 years and adults in the United States (Keyes, 2006), Netherlands (Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, & Keyes, 2010; Westerhof & Keyes, 2010), South Africa (Keyes et al., 2008) and Portugal (Matos, André, Cherpe, Rodrigues, Figueira, & Pinto, 2010). The tri-factorial well-being structure of both versions has been confirmed in these samples as well as in representative national samples of adults (Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009) and young adults in the United States (Robitschek & Keyes, 2009). Besides measuring the three dimensions of subjective well-being, the MHC-SF also allows for the measurement of flourishing and languishing states (Keyes, 2002).

Several authors have recently advocated that the measurement of children's well-being should include the evaluation of children's subjective perspectives, experiences and opinions, besides the collection of positive development indicators or other more objective indicators of well-being (Ben-Arieh, 2006; Castilla-Peón, 2014). Giving voice to children would allow for further understanding of what positive well-being means to them and enable the less considered differences in relation to adults' views to be identified (Fattore, Mason, & Watson, 2007).

The MHC-SF may accommodate this need by letting children report their subjective well-being perspectives and, since it has already been validated in samples of adolescents and adults, may also allow for the identification of continuities and discontinuities with results obtained in subsequent phases of the life cycle throughout the same set of dimensions.

However, to the best of our knowledge there are no studies on the adaptation and evaluation of the psychometric properties of data collected with the MHC-SF for samples of participants under the age of 12 years. Neither were we able to find previous research involving positive mental health measures that focus on the issue of measurement invariance across different age groups. This is an important research theme given that a psychometric scale is supposed to measure identical constructs with the same structure across different groups. So, if measurement invariance can be determined then it is also possible to meaningfully compare mean differences among participants across different groups (Van de Schoot, Lugtig, & Hox, 2012).

In Portugal, although the assessment of well-being has received increasing attention in the last decade, studies related to the development and/or adaptation of Portuguese assessment tools are still lacking and there is a need of validated instruments for the assessment of Portuguese children and adolescents' well-being both for research and intervention, in clinical and educational contexts. The present study aims to contribute to the field of study given to the development of positive mental health and subjective well-being, and specifically to the measurement of children and pre-adolescents' well-being. Our main goal is to adapt the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) (Keyes, Wissing, Potgieter, Temane, Kruger, & van Rooy, 2008), an extensively studied questionnaire in samples of adults and adolescents over the age of 12 years, to children and pre-adolescents. Specifically, our study analyzes the factorial validity and invariance of the MHC-SF's factorial structure across two independent group populations, one composed by elementary school children, the other by middle school pre-adolescents, across three different age groups (7-8 years; 9-10 years; and 11-14 years) and across gender. Furthermore, our study also compares the latent means of positive mental health dimensions and the categorical diagnosis of flourishing and languishing states among different age groups and between gender groups.

Method

Participants

The participants were from two different samples: sample one comprised children from an elementary school and sample two youths from middle school. Sample 1 included 208 students with ages ranging from 7 to 9 years ($M=8$, $SD=0.65$), 54.7% were male and 43.9% female. All children attended elementary school, the majority were in the 3rd year (66.8%) and the remainder were in the 4th year. Almost all the pupils were Portuguese (95%) and were distributed across 8 schools from two municipalities in the Lisbon District.

Sample 2 was comprised of 216 students, with ages ranging from 10 to 14 years ($M=11$, $SD= 1.21$), 68.5% were female and 31.5% male. All the youths attended middle school and were distributed across the following years: 47.8% attended the 5th year, 31% the 6th year, 16.7% the 7th, 3.4% the 8th year and 1% the 9th year. The majority of students were Portuguese (61.6%) and the remainder of other nationalities or ethnicities (e.g., Gypsies). These students were from 4 schools from three municipalities in the Lisbon District.

Procedure

The study was approved by the Scientific and Ethical Council of the Faculty of Psychology, University of Lisbon, and by the Directorate General for Education. An invitation / information letter, the questionnaire and the parents' informed consent form were sent to the Principals of selected schools to obtain their permission for conducting the research. There were no exclusion criteria and participation was voluntary, however all participating students were required to obtain written parental consent. All questionnaires were administered to students in groups, at school, during a pre-arranged class period, in the presence of a teacher. At the beginning of the session, a member of the research team read a

standardized set of instructions to the pupils and assured them that their answers would be kept anonymous and confidential. All participants were reminded that there were no right or wrong answers. To ensure that all students understood what was being requested, all items were read aloud and students answered them at the same time.

Measures

The Mental Health Continuum—Short Form (adolescents) (MHC-SF; Keyes, 2006) measures positive mental health and is comprised by 14 items organized in three sub scales: emotional well-being (EWB) (3 items; e.g., “How often have you felt happy?”; $\alpha=.84$), social well-being (SWB) (5 items; e.g., “How often have you felt that you belonged to a community -such as a social group, your school, or your neighborhood?”; $\alpha=.80$), and psychological well-being (PWB) (6 items; e.g., “How often have you felt that you had warm and trusting relationships with others?”; $\alpha=.78$). Following the instructions (“Please answer the following questions about how you have been feeling during the past month”) the respondents rated the frequency of each symptom of positive mental health in the previous month on a 6-point Likert type scale (0 = never to 5 = every day). Total scores were computed for emotional well-being (range 0–15), social well-being (range 0–25), and psychological well-being (range 0–30).

The Portuguese version of the MHC-SF (adolescents) (Matos et al., 2014) was used for sample 2. For sample 1, we made an adaptation for children of that Portuguese version for adolescents. Therefore, as a first step, the items’ wording was adapted to match the literacy level of children with 7-9 years old (e.g., instead of “How often did you feel that you liked most parts of your personality”, we used “How often did you feel that you liked most parts of yourself”). Secondly, a pretest was carried out with a small number of children to verify their comprehension of said items and small modifications were made to their formulation. A pilot

application of that final version, shown in table 2, was performed subsequently, using a sample of children also aged 7-9 years old. Results of confirmatory factorial analysis indicated that the model presented a good fit to the data ($\chi^2/df=2.18$, CFI=.948, TLI=.930, RMSEA=.056).

Students were classified as flourishing if they experienced at least 1 of the 3 symptoms of EWB and at least 6 of the 7 symptoms of positive functioning “almost every day” or “every day” during the previous month. Students were classified as languishing if they experienced at least 1 of the 3 symptoms of EWB and at least 6 of the 7 symptoms of positive functioning “never” or “once or twice” during the previous month. Students who were neither languishing nor flourishing were classified as moderate mental health (Keyes, 2005).

Data Analysis

A study of the factor model measuring well-being was conducted using Confirmatory factor analysis (CFA) conducted with MPlus (version 7.2) using the Robust Maximum Likelihood estimator. For each model, Confirmatory Factor Analyses were conducted to test the suitability of the data’s covariance fit to the factor models. When necessary, attempts were made to refine the model based on adequate modification indices, both from a statistical and a substantive point of view. Paths were changed and/or items were eliminated in the presence of modification indices above 11 [$\chi^2 (1) = 10.86$, $p < .001$] (Maroco, 2014). In order to study the model’s goodness of fit, the following indices were used: the chi-square and degrees of freedom ratio (χ^2/df), the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker-Lewis Index (TLI) and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). For χ^2/df , values below 2 were considered good, between 2 and 5 were considered acceptable and above 5 unacceptable (Arbuckle, 2008). For the TLI and CFI, values between .90 and .95 were

considered acceptable, and values of .95 and above good. For the RMSEA, values .05 or below were considered good and values .10 or below acceptable (Arbuckle, 2008; Bentler & Bonnet, 1980; Bentler, 1990; Steiger et. al, 1985; Maroco, 2014).

The extent to which the model of well-being demonstrated measurement invariance between different groups was assessed using Mplus v7.11 option ANALYSIS: MODEL = CONFIGURAL METRIC SCALAR. This model option estimates configural, metric and scalar invariance by automatically carrying Chi-square (χ^2) difference tests. More specifically, the configural setting has factor loadings, intercepts and residual variances set free across groups and factor means fixed at zero in all groups. The metric setting has factor loadings constrained to be equal across groups, intercepts and free residual variances across groups and factor means fixed at zero in all groups. The scalar setting has factor loadings and intercepts constrained to be equal across groups, free residual variances across groups, and factor means fixed at zero in one group and free in the other groups (Muthén & Muthén, 1998-2012). The Robust Maximum Likelihood (MLR) estimation was used for these analyses.

Whenever scalar invariance was not achieved, the Mplus Alignment option was used. This method is based on the idea of starting from the configural model with no invariance and attempting to find as much invariance as possible by letting the factor means and variances vary across the groups (Muthén & Asparouhov, 2014). The advantages for using this model are: (1) estimation of group-specific factor means and variances without requiring exact measurement invariance (Asparouhov & Muthén, 2014); (2) not requiring the distributional assumption of normality of the item parameter distributions across groups (Muthén & Asparouhov, 2014).

Furthermore, convergent validity was assessed by the Average Variance Extracted (AVE) with values above .50 suggesting a compelling demonstration of convergent validity (Fornell & Larcker, 1981). Internal consistency was evaluated through Composite Reliability (CR) and values above .70 indicated good internal consistency (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005; Marôco, 2014a). Discriminant validity was assessed by the heterotraitmonotrait ratio (HTMT) of the correlations proposed by Henseler, Ringle and Sarstedt (2014), performed with SmartPLS. In this study the two ways of assessing discriminant validity by the HTMT method were used: (1) as a criterion; and (2) as a statistical test. The first involves comparing HTMT results to a predefined threshold and values below .85 are indicative of discriminant validity (Kline, 2011). The second implies the use of the bootstrap procedure with a confidence interval to test the null hypothesis (H_0 : $HTMT \geq 1$) against the alternative hypothesis (H_1 : $HTMT < 1$), if the confidence interval contains the value one it indicates a lack of discriminant validity, and, conversely, if the confidence interval does not include the value one, this indicates that the constructs are empirically distinct.

The latent means differences were estimated with SPSS software (version 21) and effect sizes (Cohen's d s) were calculated to provide information on the magnitude of the latent means differences. Additionally, a confidence interval for each effect size was reported to indicate the precision of the effect size (APA, 2009).

Results

The measurement model of the MHC-SF was tested separately in Sample1 (children from elementary school - CES) and Sample 2 (youths from middle school - YMS). As shown in Table 1, the modification indices showed that, in both samples, the fit of the model would improve if the residuals of item 6 and item 8 and the residuals of item 4 and item 5 were free

to covary. All residuals were part the same factor (social well-being), so these modifications were performed and the fit indices of each model indicated a good fit, as shown in Table 1. The factor loadings are shown in Figure 1 (sample 1) and Figure 2 (sample 2) and the descriptive statistics for each sample are shown in Table 2 (sample 1) and Table 3 (sample 2).

Table 1

Single-group confirmatory factor analyses for each sample

							90% CI for RMSEA			
	X^2	df	p	CFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$ A	LL	UL	p
Model 1 -Without correlated residuals										
Sample 1 – CES	133.806	74	.0000	.921	.903	.055	.063	.046	.080	.0105
Sample 2 – YMS	122.559	72	.0003	.942	.929	.049	.058	.038	.076	.0241
Model 2- With correlated residuals of item 6 and item 8 and of item 4 and item 5										
Sample 1 – CES	110.279	72	.0025	.950	.936	.049	.051	.031	.069	.444
Sample 2 – YMS	107.529	72	.0042	.958	.946	.046	.050	.029	.069	.470

Note. CFI = comparative fit index; TLI= tucker-lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; *LL* = lower limit; *UL* = upper limit.

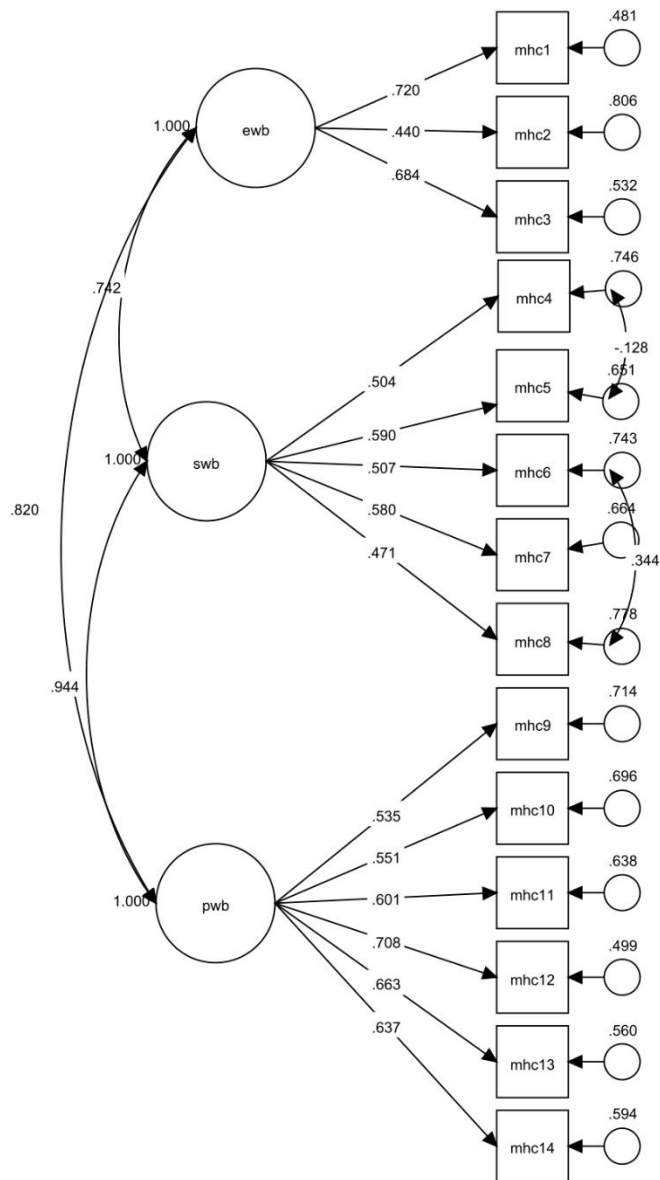


Figure 1. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 1 – Children in Elementary School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being.

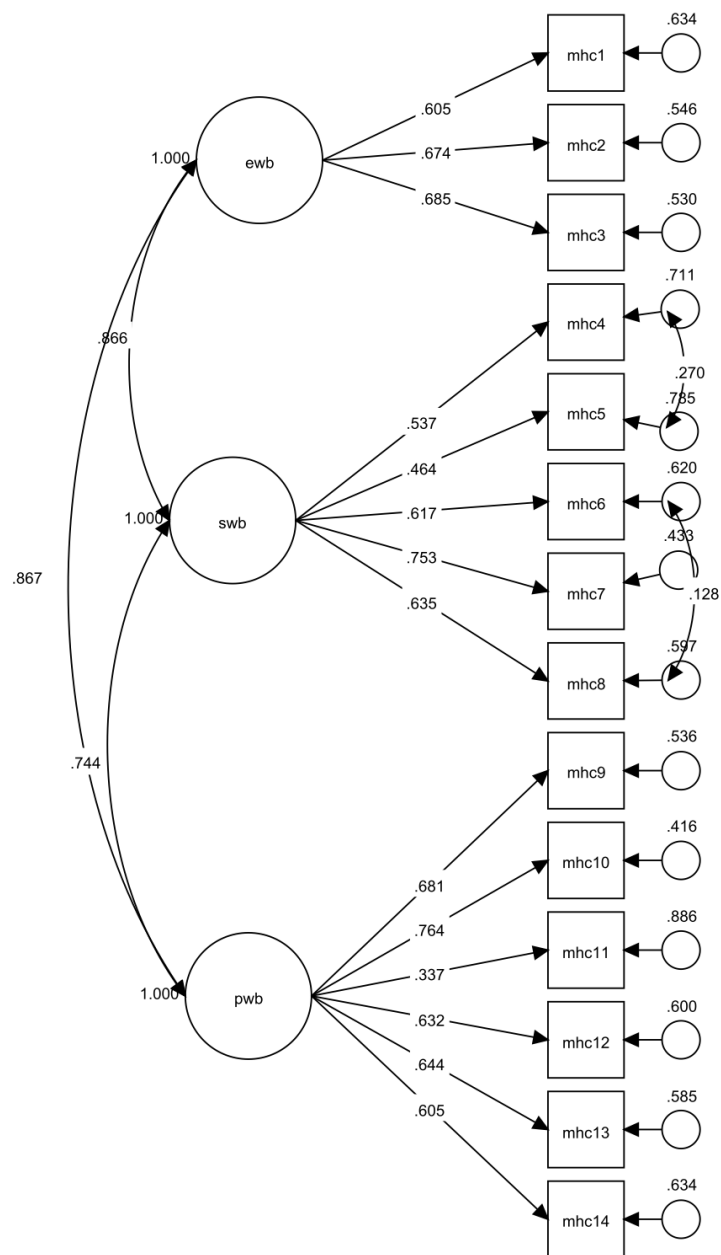


Figure 2. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 2 – Youth in Middle School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being.

Table 2

Factor loadings for Sample 1 – Children in Elementary School model and descriptive statistics for items

Factor	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emotional well-being	Item 1 - happy	4.12	1.35
	Item 2 – interested in life	3.85	1.63
	Item 3 – satisfied	3.80	1.50
Social-well being	Item 4 - that you had something important to give to the world/to help the world	2.42	2.07
	Item 5 – that you belonged to your family, to a group of friends, to your school, your neighborhood	4.14	1.55
	Item 6 – that our world is becoming a better place to live for people like you	2.65	2.02
	Item 7 – that people are good	3.49	1.69
	Item 8 - that the way our world works made sense to you	2.99	1.94
	Item 9 - that you liked most parts of you	3.95	1.56
	Item 10 - good at managing the responsibilities of your daily life	3.79	1.59
	Item 11 - that you were warm and trusting to others kids of your age	4.03	1.48
Psychological well-being	Item 12 - that you made things that helped you to grow and become a better person	3.68	1.71
	Item 13 - confident to think or express your own ideas and opinions	3.22	1.88
	Item 14 - that you know how you would like your life would be in the future	3.74	1.79
Correlations			
EWB with SWB			
EWB with PWB			
SWB with PWB			

Note. EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. All coefficients were significant for $p < .001$

Table 3

Factor loadings for Sample 2 – Youth in Middle School model and descriptive statistics for items

Factor	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emotional well-being	Item 1 - happy	3.91	1.14
	Item 2 – interested in life	3.93	1.33
	Item 3 – satisfied with life	3.77	1.21
Social-well being	Item 4 - that you had something important to contribute to society	2.54	1.65
	Item 5 – that you belonged to a community (like social group, your school, your neighborhood)	2.75	1.76
	Item 6 – that our society is becoming a better place for people like you	2.84	1.66
	Item 7 – that people are basically good	3.52	1.38
	Item 8 - that the way our society works made sense to you	2.96	1.70
Psychological well-being	Item 9 - that you liked most parts of your personality	3.69	1.48
	Item 10 - good at managing the responsibilities of your daily life	3.67	1.36
	Item 11 - that you had warm and trusting relationships with others	3.13	1.68
	Item 12 - that you had experiences that challenged you to grow and become a better person	3.71	1.41
	Item 13 - confident to think or express your own ideas and opinions	3.56	1.36
	Item 14 - that your life has a sense of direction or meaning to it	3.76	1.40
Correlations			
EWB with SWB			
EWB with PWB			
SWB with PWB			

Note. EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. All coefficients were significant for $p < .001$.

Measurement Invariance across two samples, gender and three age groups

At the next stage, measurement invariance across the two samples, across gender and across three age groups was tested. As shown in Table 4, the metric and scalar models were rejected for the two samples. A 2-group alignment analysis of the 14 items was performed. The results shown in Table 5 indicate which item parameters (in brackets) were non-invariant in which of the two samples. It may be observed that after alignment, only two item parameters remained significantly non-invariant in the two groups. Using the 25% rule proposed by Muthén and Asparouhov (2014), this result is trustworthy for latent means analysis.

Despite statistical significant differences in the proportion of boys and girls between two samples ($\chi^2(1, N=422)=12.135, p<.001$), as shown in Table 4, we observed strong measurement invariance for MHC-SF (children and youths) ($p>.05$) across gender for the total sample (including all boys and girls). As presented in Table 4, the results of the models' comparisons indicated that the MHC-SF (children and youths) was invariant ($p>.05$) between boys ($N=165$) and girls ($N=257$).

In line with previous studies conducted with older groups, a further concern of this study was to verify whether the level of well-being varied on the basis of the different age groups, and so measurement invariance was tested in three age groups: 7-8 years ($N = 155$), 9-10 years ($N = 132$) and 11-14 years ($N = 137$). As shown in Table 4, the scalar models were rejected for the three groups. As described for invariance across the two samples, the alignment analysis was then performed and the same two item parameters (5 and 11) remained significantly non-invariant in group 1, as may be observed in Table 6.

Table 4

Testing for measurement invariance

Model	X^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	LL	UL	p
Testing for measurement invariance across two samples									
Configural	184.966	144	.0121	.968	.959	.037	.018	.052	.928
Metric	203.669	155	.0053	.962	.955	.039	.022	0.53	.906
Scalar	327.337	166	.0000	.873	.861	.068	.057	.079	.004
Models Compared		X^2	df	p					
Metric against Configural		19.101	11	.0593					
Scalar against Configural		162.200	22	.0000					
Scalar against Metric		156.502	11	.0000					
Testing for measurement invariance across gender									
Configural	218.733	144	.0001	.938	.922	.050	.036	.063	.492
Metric	234.669	155	.0000	.934	.923	.050	.036	.062	.505
Scalar	248.291	166	.0000	.932	.926	.049	.036	.061	.552
Models Compared		X^2	df	p					
Metric against Configural		15.925	11	.1439					
Scalar against Configural		29.188	22	.1396					
Scalar against Metric		12.989	11	.2940					
Testing for measurement invariance across three age groups (7/8 years, 9/10 years and 11/14 years)									
Configural	291.816	216	.0004	.938	.922	.053	.036	.068	.377
Metric	317.852	238	.0004	.935	.925	.052	.035	.066	.422
Scalar	415.856	260	.0000	.873	.866	.069	.056	.081	.008
Models Compared		X^2	df	p					
Metric against Configural		26.117	22	.2467					
Scalar against Configural		128.251	44	.0000					
Scalar against Metric		111.044	22	.0000					

Note. χ^2 = Chi-Square; df = degrees of freedom; CFI = comparative fit index; TLI = tucker-lewis index;

RMSEA = root mean square error of approximation; *LL* = lower limit; *UL* = upper limit.

Table 5

Two invariance results samples for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)

Intercepts		Factor loadings	
MHC1	1 2	EWB	
MHC2	1 2	MHC1	1 2
MHC3	1 2	MHC2	1 2
MHC4	1 2	MHC3	1 2
MHC5	(1) (2)	SWB	
MHC6	1 2	MHC4	1 2
MHC7	1 2	MHC5	1 2
MHC8	1 2	MHC6	1 2
MHC9	1 2	MHC7	1 2
MHC10	1 2	MHC8	1 2
MHC11	(1) (2)	PWB	
MHC12	1 2	MHC9	1 2
MHC13	1 2	MHC10	1 2
MHC14	1 2	MHC11	1 2
		MHC12	1 2
		MHC13	1 2
		MHC14	1 2

Table 6

Invariance results for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)

Intercepts		Factor loadings	
MHC1	1 2 3	EWB	
MHC2	1 2 3	MHC1	1 2 3
MHC3	1 2 3	MHC2	1 2 3
MHC4	1 2 3	MHC3	1 2 3
MHC5	(1) 2 3	SWB	
MHC6	1 2 3	MHC4	1 2 3
MHC7	1 2 3	MHC5	1 2 3
MHC8	1 2 3	MHC6	1 2 3
MHC9	1 2 3	MHC7	1 2 3
MHC10	1 2 3	MHC8	1 2 3
MHC11	(1) 2 3	PWB	
MHC12	1 2 3	MHC9	1 2 3
MHC13	1 2 3	MHC10	1 2 3
MHC14	1 2 3	MHC11	1 2 3
		MHC12	1 2 3
		MHC13	1 2 3
		MHC14	1 2 3

Validity and reliability

As shown in Table 7, the three sub-scales of the MHC–SF yielded high internal consistency, with values of composite reliability above the cut-off point .70. Results from the HTMT⁸⁵ indicated discriminant validity.

Table 7
Reliability and Validity

	Discriminant Validity – HTMT ⁸⁵			Average variance extracted (AVE)	Composite reliability (CR)
	<i>EWB</i>	<i>SWB</i>	<i>PWB</i>		
EWB				.570	.799
SWB	.780 CI _{.85} [0.687, 0.877]			.500	.812
PWB	.846 CI _{.85} [0.750, 0.946]	.839 CI _{.85} [0.769, 0.912]		.500	.849

Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. HTMT = heterotrait-monotrait ratio. CI= Confidence interval.

Means differences in well-being dimensions

When comparing the two samples, results showed that children from elementary school (CES) presented a significantly higher level of social well-being than the youths from middle school (YMS) ($M_{CES}= 15.68$, $SE_{CES}= 6.25$, $M_{YMS}= 14.46$, $SE_{YMS}= 5.89$, respectively), $t(422) = 2.07$, $p = .0195$, $d=.20$, 95% CI]0.01, 0.39[. The results for the others dimensions showed that there were no significant differences between the two samples: total well-being, $t(422) = 1.87$, $p = .06$, $d= .18$, 95% CI]-0.00, 0.37[; emotional well-being, $t(422) = 0.725$, $p = .469$, $d= .07$, CI [-0.12, 0.26]; and psychological well-being, $t(422) = 1.63$, $p = .104$, $d= .16$, CI]-0.03, 0.35[.

The analysis of means differences between different age groups revealed that children aged 7/8 years scored significantly higher than older children (9/10 years) in: total well-being ($M= 51.15$, $SE= 1.14$, $M= 46.52$, $SE= 1.23$, respectively), $t(285) = 2.76$, $p = .003$, $d= .33$, 95% CI]0.09, 0.56[; social well-being ($M= 16.38$, $SE= 0.489$, $M= 14.00$, $SE= 0.54$, respectively), $t(285) = 3.29$, $d=.39$, $p = .001$, CI]0.16, 0.62[; and psychological well-being, ($M= 22.73$, $SE= 0.57$, $M= 21.09$, $SE= 0.59$, respectively), $t(285) = 1.64$, $d= .19$, $p = .018$, CI]-0.04, 0.43[. For emotional well-being no significant differences were found, $t(285) = 1.58$, $d= .19$, $p = .115$, CI]-0.04, 0.42[.

When comparing the youngest (7/8) with the oldest (11/14), results showed that the children aged 7/8 years once again scored significantly higher in total well-being ($M= 51.15$, $SE= 14.18$, $M= 47.57$, $SE= 12.07$, respectively), $t(290) = 2.33$, $p = .010$, $d=.27$, 95% CI]0.04, 0.50[; and social well-being ($M= 16.38$, $SE= 6.08$, $M= 14.58$, $SE= 5.82$, respectively), $t(290) = 2.57$, $p = .005$, $d=.30$, CI]0.07, 0.53[. No significant differences were found for emotional well-being, $t(290) = 1.66$, $p = .097$, $d=.19$, 95% CI]-0.04, 0.42[or psychological well-being, $t(290) = 1.55$, $p = .119$, $d=.18$, CI]-0.05, 0.41[.

Lastly, no significant differences were found between the age groups of 9/10 and 11/14 in any dimension: total well-being, $t(267) = -0.65, p = .512, d=.08, 95\% \text{ CI }]-0.16, 0.32[$; emotional-well-being, $t(267) = -0.17, p = .986, d=.02, \text{ CI }]-0.22, 0.26[$; social well-being, $t(267) = -0.80, p = .425, d=.09, \text{ CI }]-0.14, 0.34[$; and psychological well-being, $t(267) = -0.60, p = .549, d=.07, \text{ CI }]-0.16, 0.31[$. Results also showed no significant differences between boys and girls in any dimension: total well-being, $t(420) = 0.82, p = .412, d=.08, 95\% \text{ CI }]-0.11, 0.28[$; emotional-well-being, $t(420) = -0.97, p = .332, d=.09, \text{ CI }]-0.09, 0.29[$; social well-being, $t(420) = 1.96, p = .05, d=.20, \text{ CI }]-0.00, 0.39[$; and psychological well-being, $t(420) = -0.35, p = .725, d=.03, \text{ CI }]-0.16, 0.23[$.

Mental Health Status

Further analyses revealed no significant differences in the mental health status (flourishing, languishing and moderate mental health) when comparing children from elementary school with youths from middle school ($X^2(2) = 2.263, p = .323$). Additionally, the results from cross-tabulation of the categorical diagnoses (flourishing, languishing and moderate mental health) with the three age groups indicated no significant differences among them ($X^2(4) = 6.824, p = .145$). Finally, boys and girls did not differ significantly in their mental health status ($X^2(2) = 0.696, p = .706$) either.

Discussion

The purpose of the present study was to analyze the structure and the psychometric properties of data gathered with the Mental Health Continuum – Short Form version for adolescents (MHC-SF; Keyes, 2006) in two different samples, one of elementary school children, the other of middle school youths, from 7 to 14 years of age. We first examined the model fit in each sample (children from elementary school and youths from middle school) and then investigated the invariance between the two samples, between gender and among different age groups (7-8 years; 9-10 years; and 11-14 years). Moreover, we also compared

the latent means of positive mental health dimensions and the categorical diagnosis among different age groups and between gender.

This research study represents an important contribution to the evaluation of children and pre-adolescents' subjective well-being on a number of levels. First, the findings of our study confirm that the multidimensional structure of well-being (emotional, social and psychological) proposed by Keyes (2007) fits the data well in both the children and pre-adolescent samples. Therefore, to the best of our knowledge, this research is among the first to validate a measure of children's positive mental health and provides initial evidence that the MHC-SF can be used with younger participants. These findings reinforce the results of previous studies with adolescents (Keyes, 2006; Matos et al., 2010), suggesting that this conceptualization of mental health may be applicable from childhood to adulthood. More specifically, our results underline the importance of social well-being indicators that are usually not considered when children's subjective well-being is evaluated. Indeed, the comparisons between different age groups indicate that younger children have a higher level of social well-being when compared to older children and to pre-adolescents. This result can be seen in light of the major changes in social relations, namely with parents and peers, that take place in the transition from childhood to adolescence, beginning around the age of 10 years (Eccles, Templeton, Barber, & Stone, 2003). These changes in social relations entail significant efforts by the children, which may result in a decrease of social well-being until a higher balance is attained. Moreover, a study by Olsson et al. (2012) found that social connectedness was a better predictor than adolescent achievement of adult well-being. Accordingly, the results of our study reinforce the importance of early promoting social well-being.

Despite these promising results, some development issues must be acknowledged, namely regarding the use of the MHC – SF with children. Indeed, research based on self-

report measures of children may be hampered by a number of factors, including their cognitive limitations, inconsistent levels of engagement with the self-report task, and the effects of response and motivational biases that tend to distort the reporting of children in relation to their own characteristics (e.g. Byrne, 1996). For instance Deighton et al. (2014) pointed out that children are likely to respond based on their status at the time of evaluation and not according to more general levels of adjustment and thus self-report measures may be less reliable. Therefore, additional research is needed to further demonstrate the relevance and appropriateness of the use of the MHC-SF with children.

In order to compare different groups in a meaningful way (e.g. group means), all factor loadings and measurement intercepts are expected to be invariant (Chen, 2008; Millsap, 2011). Nevertheless, in most studies, this strict model is very often rejected. This observation lead Asparouhov and Múthen (2014) to propose a new model of analysis – the alignment model – that provides a comparison of factor means and factor variances across groups without requiring strict measurement invariance. Therefore, a second important contribution of the present study is to establish full scalar invariance between gender and full metric invariance between two different samples and among three different age groups. Consequently, when comparing different groups it is trustworthy to establish relationships between the MHC-SF (adolescents' version) factor and other constructs (e.g. social and emotional skills, certain beliefs, academic success) (Chen, 2008). Additionally, this study also supports the approximate measurement invariance for the MHC-SF across two samples and three different age groups. Two item intercepts were found to be non invariant across the groups, namely item 5 (related to Social Integration) and item 11 (related to Positive Relations with Others). According to Muthén and Asparouhov (2014), if less than 25% of the items are variant among groups, then the group means comparisons are trustworthy. Almost all item intercepts were invariant among the three different age groups suggesting scalar

measurement invariance. This is a noteworthy finding, considering the need of a multidimensional measure to evaluate well-being across child and youth development.

Thirdly, the development of measures of children and adolescents' subjective well-being is crucial to the conceptualization and evaluation of positive mental health in order to optimize interventions that prevent disorders and promote mental health in children and youths (Miles et al., 2010). Nevertheless, most preceding studies do not include children under 12 years. Thereby, our study provides a contribution to filling the gap about children's well-being data at previous stages of development. More specifically, when comparing the mean differences of the three levels of well-being, our results show that the younger children have higher levels of well-being when compared with the pre-adolescents. Even though no other studies evaluating children's well-being according to Keyes' mental health model were encountered, our results are in line with data from other studies on children's well-being (life satisfaction in different domains), where subjective well-being was found to decrease significantly between 8 years and 15 years (Rees et al., 2011; The Children's Society, 2013). Despite the inconsistency of results regarding gender differences in positive well-being identified in the literature, the absence of significant differences across gender found in our study is also in line with previous research findings by Rees et al. (2011).

Limitations and Future Directions

Although the present study holds promise in helping shift the research on children and pre-adolescents' subjective well-being conceptualization and measurement from focusing on negative indicators and emotional well-being to a more positive, comprehensive and multidimensional approach, it has limitations that warrant mention. First, the sample size does not allow for populations' generalization, therefore further studies to confirm these results are necessary. Furthermore, due to the small sample size and to the variability of

participants' nationalities and ethnicities, it was not possible to study the role of this variable on well-being. Additionally, future studies should collect data on socioeconomic status to enable the study of this variable effect on children and pre-adolescents' well-being. Finally, empirical research is needed to further the contributions of our study to the conceptualization and measurement work with children and pre-adolescents, according to Keyes' (2007) multidimensional model of subjective well-being. In other words, it would be important to conduct transcultural studies with children and youth samples, as previously performed with adult samples.

The results from our study have practical implications for the fields of education, health, community and policy-making. First of all, our findings suggest that the MHC-SF questionnaire is an appropriate tool for measuring children and pre-adolescents' subjective well-being and, therefore, may be used in several contexts such as educational, mental health and community programs and interventions targeting the prevention and promotion of well-being in children and adolescents. Moreover, expanding measures of children and adolescents' well-being can also help to guide policy decisions as well as to identify areas of strengths and areas requiring improvement (Miles et al., 2010).

References

- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(4), 495–508.
doi:10.1080/10705511.2014.919210
- Ben-Arieh, A. (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. In Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Retrieved from
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>
- Ben-Arieh, A. (2010). Developing indicators for child well-being in a changing context. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 129–142). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-46. doi:10.1037//0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi:10.1037//0033-2909.88.3.588
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., Moore, K. A., & The Center for Child Well-being (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

- Byrne, B. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. In *Measurement and instrumentation in psychology*, (pp. 69-84). Washington DC, US: American Psychological Association.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Castilla-Peón, M. F. (2014). Bienestar infantil: Es posible medirlo? *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(1), 61-64.
- Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1005–1018. doi:10.1037/a0013193
- Deighton, J., Croudace, T., Fonagy, P., Brown, J., Patalay, P., & Wolpert, M. (2014). Measuring mental health and wellbeing outcomes for children and adolescents to inform practice and policy: A review of child self-report measures. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(1), 1–20. doi:10.1186/1753-2000-8-14
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Eccles, J., Templeton, J., Barber, B., & Stone, M., (2003). Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 383-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, L. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29. doi:10.1007/978-1-4020-9304-3_3

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39.
doi:10.2307/3151312
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77, 1025-1049. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 43(1), 115–135. doi: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds). (2015). *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33. doi:10.1007/978-1-4020-2312-5_2
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.
doi:10.2307/2787065
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207– 222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.
doi:10.1037/0022-006x.73.3.539
- Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395–402. doi: 10.1037/0002-9432.76.3.395

- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. doi:10.1037/0003-066x.62.2.95
- Keyes, C., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) in Setswana speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181–192. doi:10.1002/cpp.572
- Kline, R. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling* (3rd edition). NY: Guilford Press.
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67, 99–110. doi:10.1002/jclp.20741
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291–318). London: MIT Press.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais – Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª edição). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J. (2014a). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª edição). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica*, 53, 131–156. doi:10.14195/1647-8606_53_7
- Miles, J., Espiritu, R. C., Horen, N., Sebian, J., & Waetzig, E. (2010). *A Public health approach to children's mental health: A conceptual framework*. Washington, DC:

Georgetown University Center for Child and Human Development, National Technical Assistance Center for Children's Mental Health.

- Minkkinen, J. (2013). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547–558. doi:10.1007/s12187-013-9178-6
- Moore, K. A., & Keyes, C. (2003). A brief history of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.). *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, K. A., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and Child Health Journal*, 16(S1), 119–128. doi:10.1007/s10995-012-1001-3
- Muthén, L. K., & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O., & Asparouhov, T. (2014). IRT studies of many groups: The alignment method. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00978
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2012). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083. doi:10.1007/s10902-012-9369-8
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. 10.1023/A:1021284215801
- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2014). Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. doi:10.1007/s11205-014-0665-z
- Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding children's well-being links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from Wave 2 and Wave 3 quarterly surveys*. London: The Children's Society.

- Robitschek, C., & Keyes, C. (2009). The structure of Keyes' model of mental health and the role of personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 321–329. doi: 10.1037/a0013954
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Steiger, J. H., Shapiro, A., & Browne, M. W. (1985). On the asymptotic distribution of sequential chi-square statistics. *Psychometrika, 50*, 253–264. doi: 10.1007/BF02294104
- The Children's Society. (2013). *The Good Childhood Report 2013*. Retrieved from http://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/good_childhood_report_2013_final.pdf
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 486–492. doi: 10.1080/17405629.2012.686740
- Westerhof, G. J., & Keyes, C.. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development, 17*, 110–119. doi:10.1007/s10804-009-9082-y
- World Health Organization. (2001). *Basic documents* (43rd edition). Geneva: World Health Organization.

Capítulo IV

Estudos sobre a avaliação do programa

Effects of an After-school Socio-Emotional Learning Program on Middle School Pupils⁴

Abstract

The present study sets out to assess the efficacy of a Socio-Emotional Learning (SEL) after-school program, *Experiencing Emotions*, on the socio-emotional skills of middle school pupils, as well as on their well-being and school engagement. The program distinguishes itself from other SEL interventions by using Educational Dance activities in the domain of Education through Art. The sample included 83 middle school pupils from three Portuguese state schools, aged between 9 and 13 years, 45 of the pupils participated in the program and 38 of the pupils participated in individual after-school control activities. Self-report questionnaires were filled in by the pupils and questionnaires were filled in by the teachers at the beginning and the end of the intervention. Results revealed a significant increase in the socio-emotional skills of the pupils who participated in the program in the domains of self-management and relationship skills, comparing with the pupils who participated in the control condition. No significant differences were found between the intervention and the control groups in emotional, psychological and social well-being, or in the behavioral dimension of school engagement. Implications for research and practice are discussed.

Keywords: efficacy; socio-emotional learning; after-school program; middle school pupils; well-being; school engagement

⁴ **Artigo 4.** Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. Effects of an after-school Socio-Emotional Learning program on middle school pupils. Submetido a *The Arts in Psychotherapy* (Apêndice F: Prova de submissão).

Effects of an After-school Socio-Emotional Learning Program on Middle School Pupils

Over the last decade, the perspective that the role of schools should be restricted to academic skills has evolved to a more holistic approach (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010), which considers that schools should offer more than academic instruction to promote the success of children and youths in school and life (Greenberg et al., 2003). In this sense, schools should not only value the cognitive development of children and youths, but also their social and emotional development (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Hence, programs under the common title Socio-Emotional Learning (SEL) geared towards the promotion of social and emotional skills have been developed in a number of countries such as the United States, England, Northern Ireland, Australia, Sweden, Singapore (Humphrey, 2013). More recently SEL programs have also been developed in Portugal (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Socio-emotional skills are considered necessary for the understanding and management of life tasks such as school learning, relationship building and adaptation to the demands of contemporary society, and according to the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning organization (CASEL, 2015) cover five main domains: self-awareness, defined as the ability to accurately recognize one's emotions and thoughts and their influence on behaviors; social awareness, referring to the ability to take the perspective of others, to understand social and ethical norms, and to recognize resources and support.; self-management, concerning the ability to regulate one's emotions, thoughts, and behaviors; relationship skills, defined as the ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships; and responsible decision-making, related to the ability to make constructive and respectful choices about personal behavior and social interactions based on, for instance, the consequences of various actions.

Socio-emotional skills have been positively associated with fundamental areas of development, namely with children and youths' subjective well-being (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Subjective well-being is currently viewed as a multidimensional construct entailing three main dimensions: an emotional dimension related to life satisfaction and the experiencing of positive emotions while minimizing negative ones (Diener, 1984); a psychological dimension centered on personal accomplishment (Ryff, 1989); and a social dimension which is related to how well individuals function in their social lives (Keyes, 1998).

The impact of SEL programs on middle school pupils is well documented in the literature, particularly in terms of their positive effects on socio-emotional competencies and attitudes towards the self, others, and school (Durlak et al., 2011). Furthermore, their impact is known to increase pro-social behaviors, reduce conduct and internalizing problems, in addition to promoting school success (Payton et al., 2008; Social and Character Development Research Consortium, 2010). School success is dependent on a vast array of variables related to school attitudes, behavior and performance (Zins et al., 2004). For example, school engagement seems to be positively associated with academic success (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) comprising an emotional dimension (e.g., school identification), a cognitive dimension (e.g., self-regulation strategies), and a behavioral dimension (e.g., adherence, participation and engagement in school tasks and school-related activities) (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Promoting pupils' school engagement may, thus, contribute to their academic success, and may be achieved through their participation in SEL programs (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008).

Most SEL programs are part of school *curricula* and use natural groups such as classes, as recommended by CASEL (2015). Nevertheless, several SEL programs referred to as after-school programs have also been implemented after the school day, such as extracurricular activities, or when school is not in session, such as on holidays (Gullotta, 2015). Research on

SEL after-school programs has indicated that they are, indeed, efficacious. The results of 57 studies revealed that SEL after-school programs were successful in promoting socio-emotional skills of children and youths of different ages, from distinct ethnic and socio-economic groups, in urban, suburban and rural settings (Payton et al., 2008). Furthermore, another meta-analysis of after-school programs promoting personal and social skills (Durlak & Weissberg, 2007) concluded that the programs had a positive impact on school bonding, self-efficacy and self-esteem, behavioral adjustment indicators and school success. One of the main reasons for valuing after-school programs is the need for after-school care and supervision of the children and adolescents of working parents (Gottfredson, Cross, Wilson, & Rorie, 2010) considering that young people are at higher risk of engaging in negative and unhealthy behaviors while their parents are at work (Gullotta, 2015). Another reason is related to the lack of time and adequate training by the teachers to include interventions in the school *curricula* geared towards pupils' personal and social development (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013; Perikkou, Kokkinou, Panagiotakos, & Yannakoulia, 2015). In Portugal, for instance, the increase in the academic demands of the *curricula* in the transition from elementary to middle school make it more difficult for teachers to prepare and include this type of content in classes. Therefore, after-school programs may be a valuable option in particular cultural contexts where it is more unlikely to have SEL programs included in the academic *curricula*, as the same time as a safe and caring environment is offered to the children and adolescents while their parents are at work.

However, after-school programs, since they are optional, have some particular limitations such as low attendance rates and possible sample losses (Gottfredson et al., 2010; Gopalan et al., 2013; Hayes, Chapple, & Ramirez, 2014). Therefore, after-school program activities need to be appealing to the target population in order to maximize their attendance and continuation. Children and youth-targeted programs that rely on artistic activities seem to

match the interests of this population, thus, enhancing their attraction and subsequent participation rates (Hutzel, Russell, & Gross, 2010; Wright, John, Alaggia, & Sheel, 2006). Moreover, results concerning artistic after-school programs suggest that they have a significant impact on enhancing the social skills of children and youths, namely relationship, conflict solving and team work skills (Wright, et al., 2006; Wright, Alaggia, & Krygsman, 2014). Therefore, Education through Art, an intervention designed to promote personal and social skills through artistic activities (Sousa, 2003), may be an appropriate tool for SEL after-school programs. However, to our knowledge, the efficacy of SEL programs by means of Education through Art activities has not yet been evaluated.

Experiencing Emotions Program

The *Experiencing Emotions* program builds on previous work consisting of the planning of the program by means of a case study of a Portuguese state school (reference deleted to maintain the integrity of the review process). The program is grounded in other SEL programs (Merrell, Carrizales, Feuerborn, Gueldner, & Tran, 2007; Roffey, 2006) and in the literature on SEL (Ciarrochi & Mayer, 2007; Merrell & Gueldner, 2010), and Educational Dance in the domain of Education through Art (Payne, 1997; Sousa, 2003). *Experiencing Emotions* is an after-school program targeting middle school pupils, which consists of 12 hourly sessions to be implemented as extracurricular activities in schools, and aims to develop pupils' socio-emotional skills in the main areas considered in SEL programs (CASEL, 2015): self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making. The program also includes contents on multiculturalism, due to the lack of SEL programs that also comprise these contents. Programs developed in school contexts should contain inclusive practices to guide pupils towards understanding their own cultural background, as well as those of others, thus, enabling them to be able to deal with a multicultural society in an appropriate manner (Kennedy, Bronte-Tinkew, & Matthews,

2007). Furthermore, the efficacy of these programs may be broadened to target a larger *spectrum* of pupils (Merrell & Gueldner, 2010), one of the factors deemed important for the success of such interventions (Nation et al., 2003). The structure and main contents of the program are presented in Table 1. Procedures are based on Educational Dance activities, using music, movement and dance activities to promote physical, emotional and social skills (Sousa, 2003), thus, contributing towards the development of relations among thoughts, emotions and behaviors (Meekums, 2002). In each session of the program, the socio-emotional and multicultural contents are tackled in an implicit manner with the participants, through group dynamics using Educational Dance activities, and moments of reflection and group discussion on the program content are encouraged.

Table 1

Structure and contents of Experiencing Emotions program

Units	Contents	Description of an example activity
1 –Understanding emotions (4 hourly sessions)	Self-awareness and Social awareness;	Pupils form pairs and, face to face, one of them makes movements and the other imitates while listening to music that transmits more positive or negative emotions.
	Relationship skills	
	Knowing more about different cultures	Pupils form groups and each group has to prepare a dance improvisation to the sound of music representing a specific culture.
2 – Dealing with emotions (4 hourly sessions)	Self-management; Relationship skills	In pairs the goal is to dance to the sound of music while keeping a balloon between each other in contact with a part of each others' bodies without dropping the balloon or letting it pop.
	Rejecting prejudice and promoting inclusive practices	
3 – Having confidence and being responsible (4 hourly sessions)	Responsible decision-making; Relationship skills	A piece of paper with the name of a culture or religion is stuck on each pupil's forehead. The goal is to greet peers by making gestures and movements.
	Developing respect for different cultures	
		Pupils use ropes and balls to improvise a dance to the sound of fast and energetic music, and afterwards using scarves to the sound of calm and slow music.
		Forming pairs and, face to face, pupils have to create a tribal war dance. At the end, each pair has to be capable of making a peace dance, and of coming to an understanding.

The present study

The present study entails an alternative approach to SEL programs, the *Experiencing Emotions* SEL program using Education through Art, with a view to better contributing to pupils' responsiveness towards after-school interventions by choosing activities that may be more appealing and interesting to children and adolescents. The quality of implementation of the program was measured in another study (reference deleted to maintain the integrity of the review process) which revealed high responsiveness rates by the participants towards the program. Since Education through Art activities, to our knowledge, have not yet been used in the context of SEL programs, the present study aims to assess the efficacy of the *Experiencing Emotions* program on the socio-emotional skills of middle school pupils, and also to ascertain the effects of the intervention on these pupils' emotional, psychological and social well-being, and on the behavioral dimension of school engagement. The program was expected to lead to greater gains in terms of the pupils socio-emotional competencies when compared with the control group. (Hypothesis 1). It was also expected that the program would have positive effects on pupils' emotional, psychological and social well-being, and on pupils' behavioral school engagement, in comparison with the control group (Hypothesis 2).

Method

Design. The present study used a 2 (intervention and control) X 2 (pre and post test) quasi-experimental design.

Participants. The initial sample consisted of 105 pupils from three randomly chosen state schools in Lisbon, from low to medium socio-economic backgrounds. However, since not all pupils participated in the same number of program and control sessions, only the pupils who attended at least 9 sessions (3/4 of the total sessions) were selected for the present study. The final sample consisted of 83 pupils, 45 participated in the program and 38 in the control condition. The program sample consisted of 27 5th grade pupils (60%), 16 6th grade

pupils (36%) and two 7th grade pupils (4%), aged between 10 and 12 years ($M = 10.62$; $SD = .72$); 39 girls (87%) and 6 boys (13%); 29 pupils (64%) from Portuguese nationality/ethnicity and 16 (36%) from other nationality/ethnicity (e. g., Brazilian, Cape Verdean, Gypsy). The control sample consisted of 20 5th grade pupils (53%), 12 6th grade pupils (32%), 5 7th grade pupils (13%) and one 8th grade pupil (3%), aged from 9 to 13 years ($M = 10.87$; $SD = 1.12$); 27 girls (71%) and 11 boys (29%); 24 pupils (63%) from Portuguese nationality/ethnicity and 14 pupils (37%) from other nationality/ethnicity.

Measures. The efficacy of the program on the socio-emotional skills of the pupils and its effects on their well-being and school engagement were assessed through self-report measures filled in by the pupils, and also measures filled in by the teachers since this type of evaluation enables teachers to assess the learning of socio-emotional skills by the pupils on the basis of their daily behavior (Durlak et al., 2011).

Socio-emotional skills measures. Measures were selected according to the five main SEL domains of self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making (CASEL, 2015). Regarding the self-awareness domain, it was selected a measure of the ability to perceive and understand emotion, the Perceiving and Understanding Emotion scale (15 items, e. g. “When I don’t like something, I immediately let it show”; Cronbach $\alpha = .84$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .86$ in the present study sample), of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ; Taksic (2000), a self-report measure with a five point scale ranging from 1 (never) to 5 (frequently), adapted to the Portuguese population (Faria & Lima-Santos, 2001). Referring to the SEL social awareness domain, another scale of the ESCQ (Taksic, 2000) measuring the ability to express and label emotion was selected, the Expressing and Labeling Emotion scale (14 items, e. g. “I can tell when someone is trying to hide a bad mood”; Cronbach $\alpha = .83$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .84$ in the present study sample). Concerning

the self-management SEL domain, two measures were selected, the Managing and Regulating Emotion scale (16 items, e. g. “When someone praises me, I work more enthusiastically”; Cronbach α = .64 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .75 in the present study sample) of the ESCQ (Taksic, 2000), measuring the ability to manage and regulate emotion; and a measure of skills related to self-restraint, cooperation and compliance with the demands of rules and expectations, the Self-management sub-scale (10 items, e. g. “Remains calm when problems arise”; Cronbach α = .83 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .82 in the present study sample), of the Scale A of the School Social Behavior Scales (SSBS-2) developed by Merrell (2002) and adapted to the Portuguese population (Raimundo et al., 2012). This measure is filled in by the teachers, using a five point scale ranging from 1 (never) to 5 (very often). Regarding the relationship skills SEL domain, another sub-scale of the SSBS-2 was selected, the Interpersonal Skills sub-scale, filled in by the teachers, (14 items, e. g. “Understands other pupils’ problems and needs”; Cronbach α = .91 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .92 in the present sample study) which measured skills that are important for the establishment of positive relationships with peers and for gaining social acceptance (Merrell, 2002). Finally, an indicator of the responsible-decision making domain was measured through the Interpersonal Negotiation scale (8 items, e.g. “When my best friend and I don’t agree on what to do, I might: a. Try to convince my friend, b. Listen to my friend and work it out, c. Get upset and go away to be by myself, d. Go along with my friend; Cronbach α = .68 in the Portuguese adaptation study, as well as in the present study sample) of the Relationship Questionnaire (Rel-Q; Schultz, Selman, & LaRusso, 2003), adapted to the Portuguese population (reference deleted to maintain the integrity of the review process). According to the CASEL criteria this scale is an appropriate measure of this SEL domain (Denham, Ji, & Hamre, 2010) since it evaluates how an individual takes the perspectives of self and others into account and coordinate them while

considering the consequences of different actions (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). Each item of this scale had 4 multiple-choice answers and the respondent not only had to choose the most suitable, but also to rate it as “poor”, “ok”, “good” or “excellent”. The two results were combined into a mean composite result.

Well-being and school engagement measures. Pupils’ well-being was measured through a self-report questionnaire, the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF; Keyes, 2002), adapted to the Portuguese population (Matos et al. 2010), consisting on 14 items which measured each dimension of well-being: emotional, psychological and social. The Emotional Well-being scale comprised 3 items (e. g., “Satisfied”; Cronbach $\alpha = .85$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .66$ in the present study sample), the Psychological Well-being scale 6 items (e. g. “That you had experiences that allowed you to grow and become a better person”; Cronbach $\alpha = .83$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .79$ in the present study sample) and the Social Well-being scale 5 items (e. g. “That the way that our society works makes sense to you”; Cronbach $\alpha = .80$ in the Portuguese adaptation study, as well as in the present study sample). The behavioral dimension of school engagement was measured by the teachers through the sub-scale Academic Skills of the SSBS-2 (Merrell, 2002) which comprises 8 items (e. g. “Completes assigned activities on time”; Cronbach $\alpha = .91$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .88$ in the present study sample) measuring competent performance and engagement in academic tasks.

Procedure. The study was approved by the Scientific Council of the Faculty of Psychology of the University of Lisbon, the entity responsible, at the time, for the ethic and scientific evaluation of research projects. The study and implementation of the program and control activities were conducted after authorization was received from the administrative school council of the three schools involved. The activities were announced at each school in

the beginning of the school year, and the pupils from different classes who were interested in the program activities and in the control activities voluntarily signed up according to their interest in participating in one or another type of activity. A request for written informed consent was sent to their parents to obtain the required permission. The groups were created according to the number of enrolments with a limit of 15 participants for the program groups and 20 participants for the control groups. In total, 7 groups of the program and 5 groups of the control condition were created with a total of 105 pupils. The sample of the present study consisted of the 83 pupils who attended at least $\frac{3}{4}$ of the program and control sessions (at least 9 of the total 12 sessions). Weekly hourly sessions of the program took place in an appropriate classroom at the schools under study, and were conducted by a psychologist with training in Educational Dance. The control sessions consisted of individual handicraft activities and had the same duration and frequency of the program sessions, and were implemented by the same psychologist. No socio-emotional skills were involved in the control activities. Both groups were tested and re-tested under the same conditions. The measures were filled in by both groups in paper-pencil format in classrooms at the schools under study. The data from the outcome measures were collected prior to the first session of the intervention (pre-test session) and after the last session (post-test session). Demographic data were collected at pre-test. All data were collected by the same researcher in both groups using the same verbal instructions and measures. Teachers filled in the questionnaires at home following standard written instructions, they were unaware of which pupils were part of the program or the control condition, and were only informed that the pupils were participating in after-school activities.

Data analysis. Initial analysis were performed to determine whether the intervention group and the control group differed in gender, age, grade and nationality/ethnicity, using independent t tests for continuous variables and chi-square analyses for categorical variables. The impact of the program on pupils' socio-emotional skills and its effects on pupils' well-being and school engagement was estimated by means of a repeated measures analysis of covariance (ANCOVA) based on the General Linear Model (GLM) with condition (intervention and control) as the fixed factor and the pre-test values of the outcomes as covariates, as well as age, gender, grade and nationality/ethnicity. The dependent variables were the scales and the sub-scales of the outcome measures. The dependent variables which measured pupils' socio-emotional skills referring to the main SEL domains were the Perceiving and Understanding Emotion scale (self-awareness domain); Expressing and Labeling Emotion" scale (social awareness domain); Managing and Regulating Emotion scale and Self-management sub-scale (self-management domain); Interpersonal Skills sub-scale (relationship skills domain); and Interpersonal Negotiation" scale (responsible decision-making domain). The Emotional Well-being, Psychological Well-being and Social Well-being scales were the dependent variables referring to pupils' well-being, and the Academic Skills sub-scale measured pupils' behavioral school engagement. Although the Cronbach alpha values indicating that the measures have good internal consistency are generally above 0.7, values above 0.6 are considered adequate for exploratory research (Nunnally, 1978). Therefore, Cronbach alpha values above 0.6 were considered to reflect adequate internal consistency of the outcome measures.

Results

Results from the qui-square and t-test analyses revealed that the intervention group and the control group did not differ significantly concerning age, $t(81) = -1.21$, $p = .23$, gender, $\chi^2(1) = 3.08$, $p = .1$, grade $\chi^2(3) = 3.33$, $p = .34$, and nationality/ethnicity, $\chi^2(1) = .02$, $p = 1$.

ANCOVA assumptions were previously tested. The sphericity assumption was met since the variables had only two levels, thus, Mauchly's test equaled 1 indicating perfect sphericity (Field, 2009). The assumption of equality of variances analyzed through the Levene's test revealed no significant differences concerning all the outcome measures.

The results of the ANCOVA analysis are presented in Table 2 by comparing the results of the outcome measures according to the groups (intervention and control), while pre-test, age, gender, grade, and nationality/ethnicity differences were controlled. Results related with pupils' socio-emotional skills indicated that the pupils who participated in the program had significantly higher results ($M = 4.16$, $SD = .48$) in the Self-management sub-scale, referring to the self-management SEL domain, $F(1, 1) = 4.56$, $p = .04$, $\eta^2 = .06$, than the pupils from the control condition ($M = 3.85$, $SD = .57$). The same result was observed in the Interpersonal Skills sub-scale, $F(1, 1) = 5.43$, $p = .02$, $\eta^2 = .07$, relative to the relationship skills SEL domain, with the intervention pupils revealing higher results ($M = 3.72$, $SD = .61$) than the pupils from the control condition ($M = 3.37$, $SD = .62$). A nationality/ethnicity significant difference was found in the Interpersonal Skills sub-scale, $F(1, 1) = 7.29$, $p = .009$, $\eta^2 = .09$, with the Portuguese pupils ($M = 3.84$, $SD = .61$) revealing higher results than the pupils from other nationality/ethnicity ($M = 3.5$, $SD = .57$). No significant differences were found between the intervention and the control groups concerning the remaining outcome measures of the SEL domains of self-awareness, social awareness and responsible decision-making. No

significant results were also found between the intervention and the control groups considering pupils' well-being and behavioral school engagement.

Table 2

Results of the Time X Group Effects of the ANCOVA Analysis on Socio-emotional Skills, Well-being and School Engagement

Variables	Time	Means (SD)		F	η^2	p
		Intervention group (n = 45)	Control group (n = 38)			
Perceiving and Understanding Emotion	T1	4.79 (.69)	4.41 (1.08)	.81	.01	.37
	T2	4.58 (.80)	4.47 (.88)			
Expressing and Labeling Emotion	T1	4.71 (.75)	4.42 (1.01)	.76	.01	.39
	T2	4.68 (.80)	4.35 (.72)			
Managing and Regulating Emotion	T1	4.89 (.67)	4.64 (.79)	1.64	.02	.2
	T2	4.83 (.57)	4.53 (.65)			
Self-management	T1	3.93 (.59)	3.77 (.51)	4.56	.06	.04
	T2	4.16 (.48)	3.85 (.57)			
Interpersonal Skills	T1	3.46 (.59)	3.46 (.59)	5.43	.07	.02
	T2	3.72 (.61)	3.37 (.61)			
Interpersonal Negotiation	T1	2.38 (.26)	2.33 (.31)	1.99	.03	.16
	T2	2.41 (.25)	2.30 (.35)			
Emotional Well-being	T1	3.65 (.96)	3.55 (1.15)	.25	0	.62
	T2	3.92 (.84)	3.81 (.93)			
Psychological Well-being	T1	3.38 (.94)	3.33 (1.08)	3.43	.04	.07
	T2	3.71 (.91)	3.26 (1.23)			
Social Well-being	T1	2.9 (.74)	2.8 (1.16)	.07	0	.8
	T2	2.87 (.91)	2.76 (1.31)			
Academic Skills	T1	3.88 (.57)	3.46 (.62)	1.15	.02	.29
	T2	4.12 (.56)	3.78 (.57)			

Discussion

The main purpose of the present study was to assess the effects of an after-school SEL program, *Experiencing Emotions*, using Educational Dance activities in the domain of Education through Art, on middle school pupils' socio-emotional competencies, as well as on their well-being and school engagement.

Firstly, the results revealed that the pupils significantly developed their socio-emotional skills after having participated in the *Experiencing Emotions* program in the areas of self-management and relationship skills, and that this increase was significant in comparison with the control group, which supports the first hypothesis of the present study.

However, significant results relative to the self-management SEL domain were only found in the measure filled in by the teachers (Self-management sub-scale of the SSBS-2 scale) and not in the measure filled in by the pupils (Managing and Regulating Emotion scale of the ESCQ). Since teachers did not know which pupils participated in the program or in the control condition when they answered the questionnaires, this result is most probably due to the inappropriateness of the self-report measures filled in by the pupils to reflect the effects of the program. Research points out a number of concerns about the use of self-report measures, namely response bias factors such as social desirability, and the role of teachers and parents has been more valued to evaluate behaviors based on the contexts where they are likely to occur (Elliott, Frey, & Davies, 2015). Furthermore, people tend to overestimate how well they adapt to emotional events, and pupils' assessments of themselves tend to be overrated and to agree only moderately with those of their teachers as they often lack the knowledge and expertise required to assess their competence adequately (Dunning, Heath, & Suls, 2004). Therefore, the lack of positive results in the socio-emotional self-report measures of the present study may be explained by pupils having overestimated their socio-emotional skills

before the intervention, while simultaneously not having sufficient knowledge to evaluate themselves realistically. At the end of the intervention, the pupils who participated in the program had more information on socio-emotional skills, and were consequently probably more aware of potential difficulties they had not been aware of before.

The significant difference found in nationality/ethnicity concerning the relationship skills SEL domain suggests that this increase was higher in the Portuguese pupils who participated in the program in comparison with those of other nationalities and ethnicities. This result may be interpreted according to cultural differences related to the relationship skills SEL domain (Hecht & Shin, 2015). Perhaps it was easier for the Portuguese pupils to develop relationship skills than for the pupils of other nationalities and ethnicities since adaptation to the specific cultural features of relationships was less demanding for the Portuguese pupils given their familiarity with the cultural references of their homeland.

Contrary to the second hypothesis of this study, no significant increase was observed in the emotional, psychological and social well-being of the pupils who participated in the program, nor in their behavioral school engagement, in comparison with the pupils from the control condition. One possible interpretation of these results may be that the extension of the program was not enough to lead to these effects which are distal and not direct effects of the program such as the socio-emotional skills. Another possible explanation may be that the control group condition also consisted of after-school activities, and being engaged in enjoyable activities in their free time at school may have influenced pupils' well-being and their positive engagement with school tasks and school-related activities which, thus, may have led to the lack of differences between the two conditions. In fact, research has shown that after-school activities may contribute to pupils' feeling more intrinsically motivated and to putting more effort into their activities (Fredricks, 2011; Grogan, Henrick, & Malikina, 2014; Vandell et al., 2005).

Overall, the findings of the present study indicate that the *Experiencing Emotions* SEL program may contribute to increasing middle school pupils' socio-emotional skills in the domains of self-management and relationship skills. The fact that a SEL program using Education through Art activities has contributed to significantly improve participants' socio-emotional skills suggests that Education through Art may be an appropriate tool for SEL programs, in keeping with other studies showing that artistic activities may be used to promote social competencies in children and youths (Wright, et al., 2006; Wright, Alaggia, & Krygsman, 2014). If these types of activities were inadequate procedures in the context of SEL, then no significant results would probably have been found. However, further research using a different design would be needed to come to such, as referred to in the following lines.

The present study has some limitations that should be taken into consideration. First, the design does not allow for an analysis of the advantages of a SEL program using Education through Art in comparison with the SEL programs usually developed in after-school settings. In this respect, further research is needed to compare the *Experiencing Emotions* program with a more traditional after-school SEL program, and with a control group taking part in Education through Art activities with no SEL contents. This design would enable an understanding of the relative efficacy of each kind of approach within after-school SEL programs, and also a comparison of pupils' responsiveness towards each kind of approach by assessing dimensions such as pupils' interest, satisfaction and attendance, since responsiveness is one of the main aspects associated with the efficacy of programs (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011). Although the present study cannot conclude if the improvement in pupils' socio-emotional skills is strictly due to the SEL program, to the Education through Art activities, or to both together, the results are encouraging since positive effects of the *Experiencing Emotions* program were found in participants' socio-

emotional skills, thus pointing to its potential in the promotion of children and youths' SEL competencies. Thus, the findings of the present study encourage further work analyzing the relationship between Education through Art and SEL. Other important limitations of the present study refer to the small size of the sample, as well as the grade, gender and age distribution imbalance. The sample includes mostly 5th and 6th grade pupils, aged 10 and 11 years and girls, therefore, the results should be carefully interpreted when considering boys and 3rd cycle pupils. A further limitation is the fact that the research was conducted in a Portuguese context which contributes to its ecological validity not allowing for the generalization of the results to other contexts. Lastly, a follow-up evaluation should have been included in this study to assess the temporal stability of the program's effects, as well as potential distal effects of the program considering that some studies report significant results at follow-up which were not found at post-test (Diekstra, 2008; Merrell, Juskelins, Tran, & Buchanan, 2008).

Despite these limitations, the results of the present study have important implications for research and practice. First of all, these findings offer a contribution to the validation of the *Experiencing Emotions* program in the promotion of pupils' social and emotional development in Portuguese after-school settings. Furthermore, this study is among the first to focus on a SEL program that uses Education through Art activities and, thus, sheds light on the potential utility of these kinds of activities in the context of SEL, particularly in extracurricular settings in schools. After-school SEL programs may be especially useful in cultural contexts where it is difficult to have SEL *curricula* interventions, but since most after-school programs are optional, it is important to think of activities that may be more appealing and interesting to the pupils in order to promote their responsiveness. In fact, one of the recent guidelines for SEL interventions is that "active, moving and doing" activities are preferable to "passive, sitting, hearing-only" activities, and one of the four features of

effective SEL programs is that the activities used to teach socio-emotional skills should entail movement, participation, manipulation, and practice (Gullotta, 2015). It is in this sense that school interventions such as the *Experiencing Emotions* program may add value to the already existing SEL programs.

References

- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23-33. doi: 10.1007/s11121-010-0186-1
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York, NY: Psychology Press.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students collaborative for academic, social and emotional learning. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Denham, S. A., Ji, P., & Hamre, B. (2010). *Compendium of social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programs worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 271-298). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69-106. doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *Full Report: The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564
- Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2010). School-based Social and Emotional Learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). London: Springer.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York, NY: The Guilford Press.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context*. Symposium conducted at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (third edition). London: Sage publications.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through

- coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Grogan, K. E., Henrick, C.C., & Malikina, M. V. (2014). Student engagement in after-school programs, academic skills, and social competence among elementary school students. *Child Development Research*, 1-9. doi:10.1155/2014/498506
- Gopalan, G., Alicea, S., Conover, K., Fuss, A., Gardner, L., Pardo, G., & McKay, M. (2013). Project Step-Up: Feasibility of a comprehensive school-based prevention program. *The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 131-154. doi: 10.1177/0272431612467536
- Gottfredson, D. G., Cross, A. B., Wilson, D. M., Rorie, M., & Connell, N. M. (2010). An experimental evaluation of the All-Stars prevention curriculum in a community after school setting. *Prevention Science*, 11(2), 142-154. doi: 10.1007/s11121-009-0156-7
- Gullotta, T. P. (2015). After-school programming and SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY: The Guilford Press.
- Hayes, S. M., Chapple, S., & Ramirez, C. (2014). Strong, smart and bold strategies for improving attendance and retention in an after-school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 54, 64-69. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.12.030
- Hetch, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50-64). New York, NY: The Guilford Press.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. London: Sage.
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Arts Education*, 60(3), 6-11.

- Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). *Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important?* Washington, DC: Child Trends.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.
doi:10.2307/2787065
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
doi: 10.1177/0022146514568348
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica*, 53, 131-156.
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. London: Sage.
- Merrell, K. (2002). *School Social Behavior Scales, second edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007). *Strong kids: A social & emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: The Guilford Press.
- Merrell, K., Juskelis, M., Tran, O., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224. doi: 10.1080/15377900802089981
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). *What works in prevention: principles of effective prevention*

- programs. *American Psychologist*, 58 (6/7), 449-456. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.449
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Payne, H. (1997). *Creative movement & dance in groupwork*. London: Speechmark.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. doi: 10.1002/pits.21667
- Roffey, S. (2006). *Circle time for emotional literacy*. London: Sage.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. *The Journal of Research in Character Education*, 1(2), 67-87.
- Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem*

- Behavior in Elementary School Children*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. [Education through art and arts in education] Lisbon, Portugal: Piaget Institute.
- Taksic, V. (2000). Emotional Skills and Competence Questionnaire. Rijeka, Croatia: Author.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist*, 18(2), 136 -147. doi:10.1027/1016-9040/a000143
- Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New Directions for Youth Development*, 105, 121–129. doi: 10.1002/yd.111
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652. doi: 10.1007/s10560-006-0079-0
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income communities. *Journal of Social Service Research*, 40(2), 37-146. doi: 10.1080/01488376.2013.845130
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.

The Role of Implementation Quality on a Socio-Emotional Learning Program⁵

Abstract

The present study set out to evaluate the implementation quality of a Socio-Emotional Learning (SEL) after-school program using Educational Dance activities, *Experiencing Emotions*, and also to understand the influence of participant responsiveness on program outcomes. The sample involved 98 middle-school Portuguese pupils, 53 of whom participated in the program and 45 in after-school control sessions. Outcome measures included pre-test and post-test questionnaires of pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement. Pupils' active participation, interest and attentiveness, as well as program adherence were evaluated by the facilitator after each program session using a Likert-type rating scale. A self-report item measured pupils' satisfaction at the end of the program. A checklist measuring attendance and homework completion was filled in by the facilitator at each session of the program and control condition. Results revealed (1) high levels of pupils' active participation, interest, satisfaction and attendance, and medium-high levels of attentiveness and homework completion towards the program, as well as high program adherence; (2) that pupils' higher attendance rate in the program predicted higher results in the self-management and social awareness SEL domains, emotional and psychological well-being and school engagement; (3) that pupils' higher rate of homework completion in the program predicted higher results in the relationship skills SEL area and in school engagement; (4) that pupils' from the control condition higher rates of homework

⁵ **Artigo 5.** Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. The role of implementation quality on a Socio-Emotional Learning program. Re-submetido com modificações a *The Spanish Journal of Psychology* (Apêndice F: Prova de submissão).

completion also predicted better school engagement. Implications for research and practice are discussed.

Keywords: implementation quality; socio-emotional learning; program outcomes; participant responsiveness

The Role of Implementation Quality on a Socio-Emotional Learning Program

Socio-emotional skills are associated with children and adolescents' greater well-being and better school performance, while the failure to develop these skills appropriately may result in personal, social, and academic difficulties (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Therefore, children and youths' positive development may be enhanced through Socio-Emotional Learning (SEL) based school programs geared towards the promotion of social and emotional skills.

Although the positive impact of SEL programs has been widely researched, implementation quality is not yet sufficiently contemplated in the evaluation of SEL interventions. Developing an evidence-based SEL intervention does not guarantee success, since poor implementation quality may lead to inconsistent results (Evans, Scourfield, & Murphy, 2015; Freeman, Wertheim, & Trinder, 2014). Therefore, SEL programs must also be well implemented. In this sense, the study of implementation quality has important implications for research and practice, since it enables an understanding of whether the programs have the potential to work if well implemented, and also of how and why they work (Pettigrew et al., 2015).

In recent years, the body of evidence regarding the importance of program implementation quality has grown rapidly. Implementation quality has been more usually defined as the degree to which programs are implemented as intended by the program developers (Haataja et al., 2014; Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier, & Spiel, 2014). Nevertheless, several definitions of implementation quality, also labelled as treatment integrity and fidelity (Domitrovich & Greenberg, 2000), may be found. The relationship between implementation quality and program outcomes has been broadly studied, however, program evaluations have rarely examined more than one dimension or indicator of

implementation quality per study and, therefore, their relationship with program outcomes is still not well apprehended (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011; Durlak & DuPre, 2008; Schultes et al., 2014).

Given the importance of implementation quality on programs' efficacy, the present study focuses on the implementation quality evaluation of a Portuguese SEL after-school program, *Experiencing Emotions*. The program intends to promote middle-school pupils' socio-emotional skills in the SEL areas of self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making (Payton et al., 2008). The program consists of 12 hourly sessions, implemented as extracurricular activities in schools, through group dynamics using Educational Dance activities in the domain of Education through Art, and moments of reflection and group discussion on the program content. The outcomes of the program were assessed in a previous study (name deleted to maintain the integrity of the review process) which indicated that the program had positive effects on pupils' socio-emotional skills in the areas of self-management and relationship skills when compared with the control condition pupils.

A model of program implementation quality has been recently proposed (Berkel et al., 2011) focusing on two of several dimensions of implementation quality which have been positively associated with program outcomes: participant responsiveness and facilitator implementation. According to this model, participant responsiveness refers to the involvement and interest of the participants in the program, and may be measured using indicators such as attendance, active participation, satisfaction, and homework completion. Facilitator implementation refers to three dimensions determined by the facilitators of the program: fidelity or adherence, that is, whether program contents have been delivered as intended; quality of delivery, which is defined as the processes used to deliver program

content to participants; and adaptation, which consists of adding or modifying content and processes during the implementation of the program.

Research has focused almost exclusively on fidelity or adherence as an important predictor of program outcomes, therefore, considerably less is known about how participant responsiveness, and other aspects of implementation quality, influence outcomes (Pettigrew et al., 2015). Recent studies examining participant responsiveness have suggested that this dimension is equally important in influencing program outcomes (Baydar, Reid, & Webster-Stratton, 2003; Low, Ryzin, Brown, Smith, & Haggerty, 2014; Schultes, et al., 2014; Pettigrew et al., 2015; Watts, Witt, & King, 2008). Specific indicators of participant responsiveness which were positively associated with program outcomes included attendance (Schultes et al., 2014), satisfaction (Watts et al., 2008), homework completion (Baydar et al., 2003), attentiveness and active participation in sessions (Pettigrew et al., 2015). According to these studies, participant responsiveness seems to be positively associated with program outcomes. Therefore, it is important to develop interventions which consider the possible interest and involvement of the participants by creating programs that are relevant and appealing to them.

Interventions targeting children and youths are confronted with the difficulty of maintaining interest and motivation towards the programs, especially if they are perceived as an extension of the school day (Watts et al., 2008). In the case of SEL programs, they are usually delivered through classroom-based verbal instruction (Merrell & Gueldner, 2010), so it is important to think of different approaches that can be more appealing and interesting for children and youths, particularly with regard to after-school interventions which are mainly optional. For example, programs that use artistic activities seem to match children and adolescents' interests and satisfaction (Hutzel, Russell, & Gross, 2010; Wright, John, Alaggia, & Sheel, 2006). More recently, one of the main features associated with effective SEL

programs has been the use of activities to teach socio-emotional skills which are based on movement, participation, manipulation, and practice (Gullotta, 2015). It is on this level that Education through Art activities such as Educational Dance may constitute an appealing and motivating strategy to enhance children and youths' responsiveness towards SEL programs while corresponding to the recommendations of SEL interventions on the use of active forms of learning (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2015).

The present study aims to analyse evaluated dimensions of participant responsiveness and facilitator implementation of the *Experiencing Emotions* SEL program, which uses Educational Dance activities in the domain of Education through Art, in order to understand how well the program has been implemented. It also sets out to examine the influence of participant responsiveness indicators on program outcomes. Higher levels of pupils' responsiveness to the program were expected to significantly predict a greater increase in pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement, in comparison with the control condition (Hypothesis one), since responsiveness seems to be positively related to program outcomes (Baydar, et al., 2003; Low et al., 2014; Pettigrew et al., 2015; Schultes et al., 2014; Watts et al., 2008).

Method

Participants

Data was collected as part of a previous study (name deleted to maintain the integrity of the review process) using a 2 (intervention and control) X 2 (pre and post-test) quasi-experimental design, focusing on the effects of the *Experiencing Emotions* SEL program. The initial sample consisted of 105 pupils however, the sample of the present study included only those who participated in both the pre and post-test sessions. The sample consisted of 98 pupils from three randomly chosen state schools in Lisbon, from low to medium socio-economic backgrounds, 53 of whom participated in the program (7 groups) and 45 in the

control group (5 groups). The program sample consisted of 27 5th grade pupils (60%), 16 6th grade pupils (36%) and two 7th grade pupils (4%), aged between 10 and 12 years ($M = 10.62$; $SD = .72$); 39 girls (87%) and 6 boys (13%); 29 pupils (64%) of Portuguese nationality and 16 (36%) of other nationalities/ethnicities (e. g., Brazilian, Cape Verdean, Gypsy). The control sample consisted of 20 5th grade pupils (53%), 12 6th grade pupils (32%), 5 7th grade pupils (13%) and one 8th grade pupil (3%), aged between 9 and 13 years ($M = 10.87$; $SD = 1.12$); 27 girls (71%) and 11 boys (29%); 24 pupils (63%) of Portuguese nationality and 14 pupils (37%) of other nationalities/ethnicities.

Measures

Measures of program outcomes. The outcomes on pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement were assessed through measures filled in by the teachers and self-report measures filled in by the pupils.

Socio-emotional skills measures. Measures were selected considering the five main SEL domains (CASEL, 2015). The self-awareness domain was assessed through the Perceiving and understanding emotion scale of the Portuguese version (Faria & Lima-Santos, 2001) of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) developed by Taksic (2000) which measured the ability to perceive and understand emotion (15 items, e. g. "When I don't like something, I immediately let it show"; Cronbach $\alpha = .84$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .86$ in the present study sample). The ESCQ is a self-report measure with a five point scale ranging from 1 (never) to 5 (frequently). The SEL social awareness domain was assessed through another scale of the ESCQ, the Expressing and labelling emotion scale (14 items, e. g. "I can tell when someone is trying to hide a bad mood"; Cronbach $\alpha = .83$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .84$ in the present study sample) measuring the ability to express and label emotion. The measures selected to evaluate the self-management SEL domain were the Managing and Regulating

Emotion scale of the ESCQ (16 items, e. g. “When someone praises me, I work more enthusiastically”; Cronbach $\alpha = .64$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .75$ in the present study sample) measuring the ability to manage and regulate emotion, and also the Self-management sub-scale (10 items, e. g. “Remains calm when problems arise”; Cronbach $\alpha = .83$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .82$ in the present study sample) of scale A of the School Social Behavior Scales (SSBS-2) developed by Merrell (2002) and adapted to the Portuguese population by Raimundo et al. (2012). This sub-scale, which measured self-restraint, cooperation and compliance with rules and expectations (Merrell, 2002), was filled in by the teachers using a five point scale ranging from 1 (never) to 5 (very often). The relationship skills SEL domain was evaluated through another sub-scale of the SSBS-2, the Interpersonal skills sub-scale, filled in by the teachers (14 items, e. g. “Understands other pupils’ problems and needs”; Cronbach $\alpha = .91$ in the Portuguese adaptation study, and Cronbach $\alpha = .92$ in the present sample study), which measured the ability to establish positive relationships and gain social acceptance (Merrell, 2002). Finally, an indicator of the responsible-decision making domain was measured through the Interpersonal negotiation scale (8 items, e.g. “When my best friend and I don’t agree on what to do, I might: a. Try to convince my friend, b. Listen to my friend and work it out, c. Get upset and go away to be by myself, d. Go along with my friend; Cronbach $\alpha = .68$ in the Portuguese adaptation study, as well as in the present study sample) of the Portuguese version of the scale (reference deleted to maintain the integrity of the review process) part of the Relationship Questionnaire (Rel-Q) developed by Schultz, Selman and LaRusso (2003). This scale evaluated how self and others are coordinated while considering the consequences of different actions. Each item had 4 multiple-choice answers and the respondent had to choose and rate the most suitable response. The two results were combined into a mean composite result.

Well-being and school engagement measures. Pupils' well-being was measured through a self-report questionnaire, the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF), developed by Keyes (2002) and adapted to the Portuguese population by Matos et al. (2010), which measured the emotional, psychological and social dimensions of well-being: the Emotional well-being scale (3 items, e. g., "Satisfied"; Cronbach α = .85 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .66 in the present study sample), the Psychological well-being scale (6 items, e. g. "That you had experiences that allowed you to grow and become a better person"; Cronbach α = .83 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .79 in the present study sample), and the Social well-being scale (5 items, e. g. "That the way that our society works makes sense to you"; Cronbach α = .80 in the Portuguese adaptation study, as well as in the present study sample). Behavioural school engagement was measured by the teachers through the sub-scale Academic skills of the SSBS-2 (Merrell, 2002; 8 items, e. g. "Completes assigned activities on time"; Cronbach α = .91 in the Portuguese adaptation study, and Cronbach α = .88 in the present study sample) measuring competent performance and engagement in academic tasks.

Measures of the implementation dimensions. The measures of implementation focused on specific indicators of participant responsiveness – active participation, attentiveness, interest, satisfaction, attendance, and homework completion –, and also included one dimension of facilitator implementation, adherence (Berkel et al., 2011). Active participation, attentiveness and interest, as well as adherence were measured by the facilitator after the implementation of each session of the program using a five-point scale ranging from 1 (*low*) to 5 (*high*). More specifically, the facilitator assessed overall active participation (e. g., "Global evaluation rate concerning pupils' active participation in the session"), attentiveness (e. g., "Global evaluation rate concerning pupils' attentiveness throughout the session") and interest of the pupils (e. g., "Global evaluation rate concerning

pupils' interest in the session") from each program group, session by session, while adherence was evaluated considering the content of the manual delivered in each session of the program (e. g., "Rate of accomplishment of the content and activities of the manual"). Satisfaction was evaluated through a self-report item filled in by the pupils at the end of the program (e.g. "Did you enjoy participating in the program 'Experiencing Emotions'?") using a five-point scale ranging from 1 (*not at all*) to 5 (*very much*). Attendance and homework completion were measured by the facilitator in each session through a checklist in which the number of sessions attended by the pupils and the number of home exercises completed by each pupil were registered. The name of each pupil was registered in the first column of the checklist; present pupils' names were recorded in the second column; the third column served to register the names of the pupils who had completed the homework. These two indicators were also monitored in the control groups.

Procedure

The research was approved by the Scientific Council of the Faculty of Psychology of the University of Lisbon, the entity responsible, at the time, for the ethical and scientific evaluation of research projects. The *Experiencing Emotions* program was planned on the basis of a case study of a Portuguese middle-school (name deleted to maintain the integrity of the review process), which granted social validity to the program, resulting in the preparation of a program manual. In school-based prevention programs, a manual usually defines the intended content (Schultes et al., 2014). The program was implemented on the basis of the manual in three Portuguese schools with 7 different groups of pupils. Control sessions were simultaneously established with 5 groups of pupils consisting of individual handicraft activities over 12 weekly hourly sessions, the same duration and frequency of the program. No socio-emotional skills were involved in the control activities. The program and control sessions functioned as extracurricular activities in the schools under study, and were

conducted after authorization had been received from the administrative school council of the three schools. The activities were announced at each school at the beginning of the school year, and the pupils who wished to participate voluntarily signed up according to their interest in getting involved in one or another type of activity. A request for written informed consent was subsequently sent to pupils' parents to obtain the required permission. The groups were created according to the number of enrolments with a limit of 15 participants for the program groups and 20 participants for the control groups. A total of 105 pupils attended the sessions however, the sample of the present study only included the pupils who attended both evaluation points. Sessions of the program and of the control condition took place in an appropriate classroom at the schools under study, and were conducted by a psychologist. Both groups were asked to do homework which implied different tasks. Each pupil received a worksheet with the corresponding home exercise at the end of each session, after explanation of the exercise was given by the facilitator. In the program, the homework implied learning and training socio-emotional skills (p. e., playing an emotional-related mimic game with their family), and in the control condition the homework consisted of handicraft activities (p. e., taking clippings from magazines). The measures that evaluated program outcomes were filled in by the pupils of both groups in the classrooms at the schools under study, and by the teachers, at home, following standard written instructions and without knowledge of whether the pupils had participated in the program or in the control condition. The data from the outcome measures were collected by one of the researchers, at baseline and post-test, and demographic data was collected at pre-test. The scale evaluating pupils' active participation, attentiveness, interest, and also program adherence was filled in by the facilitator at the end of each session of the program. The facilitator was also required to fill in a checklist which included registering the pupils' presence in each session and the number of home exercises completed by each pupil, both in the intervention and in the control groups. At the end of the

program, the pupils filled in a self-report item in order to assess their satisfaction with the program.

Data analysis

Program outcomes. The outcomes of the program on pupils' socio-emotional skills and on their well-being and school engagement were analyzed in a prior study (name deleted to maintain the integrity of the review process) through repeated measures analysis of covariance (ANCOVA) based on the General Linear Model (GLM). In the aforementioned study, the effects of the program were measured by comparing the results of the outcome measures according to the groups (intervention and control), while pre-test, age, gender, grade, and nationality/ethnicity differences were controlled. The dependent variables which measured pupils' socio-emotional skills were the Perceiving and understanding emotion scale (self-awareness domain); Expressing and labelling emotion scale (social awareness domain); Managing and regulating emotion scale and Self-management sub-scale (self-management domain); Interpersonal skills sub-scale (relationship skills domain); and Interpersonal negotiation scale (responsible decision-making domain). The Emotional well-being, Psychological well-being, and Social well-being scales were the dependent variables referring to pupils' well-being, and the Academic skills sub-scale measured pupils' behavioural school engagement.

Program quality implementation. The statistical analysis was initially conducted through a descriptive analysis of the indicators of participant responsiveness and program adherence with reference to means, standard deviations and range. Attendance was coded according to the number of sessions attended by the pupils: 1 corresponded to the pupils who participated in less than $\frac{3}{4}$ of the total sessions, and 2 to the pupils who participated in at least $\frac{3}{4}$ of the total sessions. Homework completion was coded on the basis of the number of

exercises completed at home by the pupils: 1 corresponded to the pupils who completed $\frac{1}{4}$ or less of the total home exercises; 2 corresponded to the pupils who completed more than $\frac{1}{4}$ and less than $\frac{3}{4}$ of the home exercises; and 3 corresponded to the pupils who completed at least $\frac{3}{4}$ of the home exercises. Pupils' satisfaction with the program was also coded ranging from 1 (*dissatisfied*) to 5 (*very satisfied*). A frequency analysis regarding attendance, homework completion and satisfaction was performed. Bivariate correlation and hierarchical regression analyses between the outcome measure results and two indicators of participant responsiveness, attendance and homework completion were then performed to ascertain whether higher levels of these dimensions were significantly related and predicted higher improvement levels of pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement, by comparing intervention and control groups results. Statistically significant r values greater than 0.5 were considered strong correlations, between 0.5 and 0.3 moderate correlations, and those between 0.3 and 0.1 were interpreted as weak correlations (Cohen, 1988). In the regression analyses, effect size was measured through the Cohen d values. Values above 0.5 were considered large effects, between 0.3 and 0.5 were considered moderate effects, and between 0.1 and 0.3 were considered small effects (Cohen, 1988). In order to control the impact of the demographic variables (gender and age), these variables were introduced in the first step of the regression (model 1), and to control the results of the outcome measures obtained in the pre-test, these variables were introduced in the second step of the analyses (model 2). The participants' responsiveness variables (attendance and homework completion) were introduced separately in the third step of the regression, and each variable was introduced separately (models 3 and 4, respectively). Prior to performing the regression analyses, the relevant assumptions were tested. Firstly, the sample size was deemed adequate, given that five independent variables were included in the analyses (Austin & Steyerberg,

2015). The assumption of multicollinearity was also met, measured through the Tolerance and VIF values (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

Results

Descriptive Analyses of Quality of Implementation

Results indicated high levels of participants' interest ($M = 4.51$, $SD = .27$), active participation ($M = 4.65$, $SD = .32$), satisfaction ($M = 4.53$, $SD = .82$) and attendance ($M = 1.85$, $SD = .36$), as well as high levels of program adherence ($M = 4.16$, $SD = .34$), and medium-high levels of participants' attentiveness ($M = 3.51$, $SD = .13$) and homework completion ($M = 1.94$, $SD = .75$).

Regarding the frequency of each coded indicator, 8 pupils revealed low attendance in the program (15%), and 45 pupils revealed high attendance (85%). Concerning homework completion, 16 pupils (30%) revealed a low rate of homework completion; 24 pupils (45%) revealed a medium rate of homework completion; and 13 pupils revealed a high rate of homework completion (25%). According to pupils' satisfaction with the program, none of the pupils reported dissatisfaction; 2 pupils were somewhat dissatisfied (4%); 5 pupils were somewhat satisfied (9%); 9 pupils were satisfied (17%); and 37 pupils (70%) were very satisfied.

Participant responsiveness and its influence on program outcomes

The results presented in Table 1 revealed the correlations between the outcome results of the program on pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement and two indicators of participants' responsiveness, attendance and homework completion, comparing the intervention and control group results. The most significant correlations found were moderate and all in the expected direction. Results revealed that in the intervention group,

higher levels of attendance were significantly associated with an increase in the outcome results in the SEL domains of social awareness (Expressing and labelling emotion scale $r = .418$) and self-management (Managing and regulating emotion scale $r = .418$; Self-management scale $r = .374$). Higher levels of pupils' attendance in the program were also significantly and positively associated with the emotional and psychological dimensions of well-being (Emotional well-being scale $r = .377$; Psychological well-being scale $r = .281$) and school engagement (Academic skills sub-scale $r = .274$). Higher levels of homework completion by the pupils who participated in the program were significantly associated with an increase in the post-test results of the SEL self-management domains (Managing and regulating emotion scale $r = .319$; Self-management scale $r = .358$) and relationship skills (Interpersonal skills scale $r = .314$), and also with an increase in school engagement (Academic skills sub-scale $r = .426$). No significant correlations were found in the control groups with any indicator of participant responsiveness.

The results of the hierarchical regression analyses performed to determine if the two responsiveness indicators of attendance and homework completion would significantly predict the outcome results are subsequently presented.

Table 1

Correlations between attendance and homework completion and the outcome measure post-test results in the intervention and control groups

	Intervention Groups		Control Groups	
	Attendance	Homework completion	Attendance	Homework completion
Perceiving and understanding emotion	.207	.204	-.090	-.007
Expressing and labeling emotion	.283*	.188	-.194	-.060
Managing and regulating emotion	.418**	.319*	-.116	-.085
Self-management	.374**	.358**	.006	.228
Interpersonal skills	.206	.314*	.030	.070
Interpersonal negotiation	.183	.154	.118	.028
Emotional well-being	.377**	.073	-.241	.078
Psychological well-being	.281*	.159	-.230	.211
Social well-being	.263	-.065	-.290	.157
Academic skills	.274*	.426**	-.121	.209

*p<.05; ** p<.01

Socio-emotional skills. Results presented in Table 2 and Table 3 describe the regression analyses referring to pupils' socio-emotional skills, in the intervention groups and in the control groups, respectively. All effect sizes referring to significant results were large (> 0.5).

In the intervention groups, model 1, regarding the predictive value of the demographic variables, did not contribute significantly to the explanation of any of the socio-emotional skills variables. Model 2 added the pre-test variables to the regression models and results indicated that higher values in the pre-test were predictors of higher results in the post-test in terms of all socio-emotional outcome measures. However, results of Model 3 revealed that introducing attendance enhanced the percentage of explained variance of the Expressing and labelling emotion scale outcomes to 43% (Model 2 significantly explained 39%), $F(1, 48) = 10.666$, $\beta = .234$, $p = .04$, $d = .59$; of the Managing and regulating emotion scale outcomes to 38%, $F(1, 48) = 8.989$, $\beta = .254$, $p = .04$, $d = .57$ (Model 2 significantly explained 34%); and also of the Self-management scale outcomes to 50%, $F(1, 48) = 13.925$, $\beta = .320$, $p = .003$, $d = .87$ (Model 2 significantly explained 41%). Taken together, these results indicated that the intervention group pupils' higher attendance was predictive of better results in the aforementioned outcome measures of the self-management and social awareness SEL domains. Finally, Model 4, introducing homework completion, further enhanced the percentage of explained variance of the Interpersonal skills sub-scale to 26% (model 2 accounted for 20%) $F(1, 48) = 5.448$, $\beta = .264$, $p = .04$, $d = .59$, indicating that the intervention group's higher rate of homework completion was predictive of better results in this outcome measure of the relationship skills SEL domain.

In the control groups, results revealed that Model 1 only contributed significantly to the explanation of the Interpersonal negotiation scale outcome, accounting for 15% of its variation, and that age was the demographic variable that contributed significantly to the regression model, $F(2, 42) = 4.918$, $\beta = .328$, $p = .02$, $d = .71$. However, and in line with the

intervention groups, Model 2, introducing the pre-test variables, enhanced the percentage of explained variance of this scale to 31%, $F(1, 41) = 7.585$, $\beta = .423$, $p = .002$, $d = .98$, as well as of all the other socio-emotional outcome measures, indicating that higher results in the pre-test were predictors of higher results in the post-test. Model 3 and Model 4 results revealed that attendance and homework completion respectively were not significant predictors of the socio-emotional skills outcome measures in the control condition.

Table 2

Results of the hierarchical regression analysis relative to socio-emotional skills outcome measures in the intervention group

Dependent and Independent Variables	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	t	d	β	t	d	β	t	d	β	t	d	β
Perceiving and understanding emotion												
Age	-.110	-.031	-.015	.266	.07	.029	.408	.12	.045	.304	.08	.034
Gender	1.887	.53	.266	1.659	.47	.182	1.777	.50	.197	1.564	.44	.175
Pre-test				5.835***	1.65	.631	5.418***	1.53	.606	5.597***	1.58	.623
Attendance							.911	.26	.104			
Homework										.410	.12	.046
Adjusted R ²		.031			.426			.424			.416	
ΔR^2		.070			.391			.010			.002	
F		1.797			13.373***			10.201***			9.894***	
Expressing and labeling emotion												
Age	.138	.04	.019	.544	.15	.06	.871	.24	.094	.570	.16	.064
Gender	2.246*	.62	.306	1.493	.41	.169	1.889	.52	.210	1.442	.40	.166
Pre-test				5.244***	1.45	.586	4.842***	1.34	.536	5.009***	1.39	.58
Attendance							2.120*	.59	.234			
Homework										.253	.07	.029
Adjusted R ²		.060			.386			.426			.374	
ΔR^2		.096			.325			.050			.001	
F		2.657			11.876***			10.666***			8.753***	
Managing and regulating emotion												
Age	-1.211	-.34	-.168	-.940	-.26	-.108	-.696	-.19	-.078	-.901	-.25	-.105
Gender	1.676	.46	.232	.813	.22	.096	1.298	.36	.152	.794	.22	.094
Pre-test				4.924***	1.36	.572	3.795***	1.05	.468	4.255***	1.18	.562
Attendance							2.072*	.57	.254			
Homework										.173	.02	.023
Adjusted R ²		.032			.339			.381			.326	
ΔR^2		.069			.308			.051			0	

	F		1.852			9.891***			8.989***			7.279***	
Self-management													
Age		-.474	-.13	-.067	-.103	-.03	-.011	.364	.10	.037	.166	.05	.018
Gender		.816	.23	.116	.787	.22	.085	1.261	.35	.127	.512	.14	.055
Pre-test					6.111***	1.69	.655	6.198***	1.72	.616	5.652***	1.57	.608
Attendance								3.152**	.87	.320			
Homework											1.852	.51	.203
Adjusted R ²			-.024			.407		.499			.435		
ΔR ²			.015			.426		.096			.037		
F			.392			12.901***		13.925***			11.014***		
Interpersonal skills													
Age		-.216	-.06	-.031	-.350	-.10	-.044	-.086	-.02	-.011	-.003	0	0
Gender		.339	.09	.049	.166	.05	.021	.375	.10	.047	-1.62	-.45	-.02
Pre-test					3.980***	1.10	.495	4.012***	1.11	.490	3.857***	1.07	.466
Attendance								.344	.10	.207			
Homework											2.143*	.59	.264
Adjusted R ²			-.037			.200		.228			.255		
ΔR ²			.003			.244		.041			.066		
F			.071			5.342**		4.832**			5.448**		
Interpersonal negotiation													
Age		-1.062	-.29	-.149	-.965	-.27	-.129	-.908	-.25	-.124	-.939	-.26	-.128
Gender		1.082	.30	.152	.725	.20	.098	.754	.21	.106	.709	.20	.098
Pre-test					2.513*	.70	.336	2.087*	.58	.318	2.331*	.65	.334
Attendance								.245	.07	.038			
Homework											.035	.01	.005
Adjusted R ²			-.001			.096		.078			.077		
ΔR ²			.038			.110		.001			0		
F			.986			2.833*		2.099			2.082		

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Table 3

Results of the hierarchical regression analysis relative to the socio-emotional skills outcome measures in the control group

Dependent and Independent Variables	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	t	d	β	t	d	β	t	d	β	t	d	β
Perceiving and understanding emotion												
Age	.130	.04	.021	-.280	.09	-.042	.033	.01	.005	-.275	-.09	-.042
Gender	-.234	-.07	-.039	.114	.04	.017	.744	.23	.128	.146	.05	.022
Pre-test				3.186**	1.01	.470	3.391**	1.07	.505	3.150**	1.00	.471
Attendance							-1.265	-.40	-.225			
Homework										-.196	-.06	-.029
Adjusted R ²		-.051			.153			.167			.130	
ΔR^2		.002			.215			.033			.001	
F		.031			3.409*			2.999*			2.500*	
Expressing and labeling emotion												
Age	-.698	-.21	-.108	-1.070	-.32	-.149	-.579	-.17	-.080	-1.068	-.32	-.150
Gender	-.391	-.12	-.060	-.052	-.02	-.007	1.065	.32	.170	.082	.02	.012
Pre-test				3.293**	.99	.458	3.808***	1.15	.524	3.330**	1.00	.469
Attendance							-2.061	-.62	-.342			
Homework										-.704	-.21	-.100
Adjusted R ²		-.030			.166			.227			.155	
ΔR^2		.017			.206			.075			.010	
F		.362			3.912*			4.229**			3.022*	
Managing and regulating emotion												
Age	-.179	-.05	-.027	-1.261	-.38	-.174	-1.091	-.33	-.154	-1.260	-.38	-.175
Gender	-1.553	-.47	-.235	-1.500	-.45	-.199	-.867	-.26	-.137	-1.357	-.41	-.184
Pre-test				3.728**	1.12	.51	3.777**	1.14	.534	3.729**	1.12	.515
Attendance							-.739	-.22	-.122			
Homework										-.582	-.17	-.078
Adjusted R ²		.013			.245			.236			.232	
ΔR^2		.057			.239			.009			.006	

	F	1.281			5.748**			4.400**			4.327**		
Self-management													
Age		-.527	-.16	-.082	-.518	-.16	-.072	-.570	-.17	-.083	-.535	-.16	-.073
Gender		.101	.03	.016	-.045	-.01	-.006	-.190	-.06	-.031	-.346	-.10	-.048
Pre-test					3.306**	1.00	.458	3.277**	.99	.459	3.375**	1.02	.457
Attendance								.294	.04	.050			
Homework											1.700	.51	.234
	R ²		-.041			.158			.139			.195	
	ΔR ²		.007			.209			.002			.053	
	F		.140			3.758*			2.778*			3.671*	
Interpersonal skills													
Age		-1.745	-.53	-.262	-1.520	-.46	-.186	-1.879	-.57	-.233	-1.511	-.46	-.186
Gender		-.108	-.03	-.016	.497	.15	.061	-.347	-.10	-.048	.389	.12	.049
Pre-test					4.825***	1.45	.592	5.012***	1.51	.606	4.766***	1.44	.590
Attendance								1.549	.47	.223			
Homework											.532	.16	.066
	Adjusted R ²		.026			.363			.384			.352	
	ΔR ²		.070			.337			.034			.004	
	F		1.581			9.373***			7.869***			6.978***	
Interpersonal negotiation													
Age		2.339*	.71	.328	1.768	.53	.230	1.880	.57	.255	1.738	.52	.229
Gender		1.764	.53	.247	1.703	.51	.216	1.808	.54	.270	1.608	.48	.210
Pre-test					3.264**	.98	.423	3.158**	.95	.413	3.230**	.97	.427
Attendance								-.697	.21	-.107			
Homework											.241	.07	.031
	Adjusted R ²		.151			.310			.301			.294	
	ΔR ²		.190			.167			.008			.001	
	F		4.918*			7.585***			5.739**			5.572**	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Well-being and school engagement. The regression analyses results related to pupils' well-being and school engagement, for both the intervention groups and control groups respectively are presented in Tables 4 and 5. Large effect sizes were encountered (> 0.5) with regard to significant results.

In the intervention groups, Model 1 did not reveal any significant results for the well-being and school engagement outcomes. When the pre-test variables were introduced (Model 2), higher results in the pre-test were predictive of higher results in the Psychological well-being scale outcomes, $F(1, 49) = 3.568$, $\beta = .364$, $p = .008$, $d = .76$, accounting for 13% of the variance. Model 3, including attendance, enhanced the percentage of explained variance of this scale, accounting for 23% of the variance, $F(1, 48) = 4.906$, $\beta = .349$, $p = .009$, $d = .76$, indicating that higher attendance was predictive of higher results in the psychological dimension of well-being. Model 2, including the pre-test variable, also revealed significant results concerning the Academic skills sub-scale, measuring behavioural school engagement, $F(1, 49) = 11.042$, $\beta = .621$, $p = 0$, $d = 1.55$, and accounted for 37% of the variance. Model 3, introducing attendance, was, however, a better predictor, accounting for 41% of the variance in this scale, $F(1, 48) = 9.839$, $\beta = .223$, $p = .04$, $d = .56$. Model 4, introducing home practice completion, was also a better predictor than Model 2, significantly accounting for 45% of the variance, $F(1, 48) = 11.745$, $\beta = .314$, $p = .005$, $d = 1.50$. These results revealed that both higher attendance and home practice completion predicted higher behavioural school engagement. Finally, model 3, including attendance, significantly predicted the outcome results of the Emotional well-being scale, accounting for 15% of the variance, $F(1, 48) = 3.257$, $\beta = .316$, $p = .02$, $d = .67$. Taken together, the results revealed that higher attendance predicted higher results in both the psychological and the emotional dimensions of well-being.

In the control condition, results revealed that Model 1 only contributed significantly to the explanation of the Psychological well-being scale outcome, $F(2, 42) = 3.986$, $\beta = -.328$, $p = .03$, $d = -.69$, accounting for 12% of the variance, and that gender was the demographic variable that contributed significantly to this regression model. However, the introduction of the pre-test variable (Model 2) significantly enhanced the percentage of explained variance of this scale to 26%, $F(1, 41) = 6.252$, $\beta = .423$, $p = .004$, $d = .92$. Higher results in the pre-test (Model 2) were also predictive of better results in the Academic skills sub-scale, $F(1, 41) = 9.295$, $\beta = .633$, $p = .004$, $d = 1.58$, accounting for 36% of the variance. In this sub-scale, however, Model 4 was a better regression model, $F(1, 40) = 10.404$, $\beta = .334$, $p = .006$, $d = .88$, accounting for 46% of the variance, indicating that pupils' higher rate of home practice completion was predictive of higher school engagement. Attendance (Model 3) was not a significant predictor of the well-being and school engagement outcome measures in the control condition.

Table 4

Results of the hierarchical regression analysis relative to well-being and school engagement outcome measures in the intervention group

Dependent and Independent Variables	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	t	d	β	t	d	β	t	d	β	t	d	β
Emotional well-being												
Age	-1.863	-.52	-.252	-1.542	-.43	-.220	-1.261	-.35	-.173	-1.476	-.41	-.214
Gender	-1.279	-.35	-.173	-1.234	-.34	-.168	-.989	-.27	-.129	-1.267	-.35	-.177
Pre-test				.756	.21	.107	.688	.19	.093	.691	.19	.100
Attendance							2.409*	.67	.316			
Homework										.365	.10	.051
Adjusted R ²		.072			.064			.148			.048	
ΔR^2		.108			.010			.095			.002	
F		3.031			2.194			3.257*			1.649	
Psychological well-being												
Age	-1.656	-.46	-.231	-1.264	-.35	-.168	-.783	-.22	-.1	-1.108	-.31	-.15
Gender	.318	.09	.044	.546	.15	.072	.966	.27	.121	.394	.11	.053
Pre-test				2.756**	.76	.364	3.437**	.95	.436	2.727**	.76	.361
Attendance							2.739**	.76	.349			
Homework										.893	.25	.118
Adjusted R ²		.014			.129			.231			.125	
ΔR^2		.052			.127			.111			.013	
F		1.373			3.568*			4.906**			2.864*	
Social well-being												
Age	-.675	-.19	-.095	-.615	-.17	-.089	-.304	-.08	-.044	-.672	-.19	-.099
Gender	-.882	-.24	-.125	-.710	-.20	-.109	-.428	-.12	-.065	-.614	-.17	-.096
Pre-test				.287	.08	.044	.524	.15	.08	.316	.09	.049
Attendance							1.740	.48	.248			

Homework												
Adjusted R ²												
ΔR ²												
F												
Academic skills												
Age												
Gender												
Pre-test												
Attendance												
Homework												
Adjusted R ²												
ΔR ²												
F												

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Table 5

Results of the hierarchical regression analysis relative to well-being and school engagement outcome measures in the control group

Dependent and Independent Variables	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	t	d	β	t	d	β	t	d	β	t	d	β
Emotional well-being												
Age	-1.000	-.30	-.147	-.690	-.21	-.104	-.319	-.10	-.051	-.657	-.20	-.099
Gender	-1.907	-.57	-.280	-1.428	-.43	-.221	-.592	-.18	-.114	-1.557	-.47	-.242
Pre-test Attendance				1.157	.35	.185	1.418	.43	.244	1.304	.39	.210
Homework							-.928	-.28	-.177			
Adjusted R ²		.068			.076			.073		1.104	.33	.164
ΔR^2		.111			.028			.018			.081	
F		2.616			2.204			1.863			.025	
										1.967		
Psychological well-being												
Age	-1.326	-.40	-.189	-1.086	-.33	-.143	-.631	-.19	-.087	-1.148	-.35	-.145
Gender	-2.297*	-.69	-.328	-1.334	-.40	-.185	-.302	-.09	-.052	-1.747	-.53	-.237
Pre-test Attendance				3.037**	.92	.423	3.323**	1.00	.496	3.034**	.91	.407
Homework							-1.293	-.39	-.218			
Adjusted R ²		.120			.264			.276		2.072	.62	.263
ΔR^2		.160			.154			.028			.318	
F		3.986*			6.252**			5.184**			.067	
										6.139**		
Social well-being												
Age	-1.448	-.44	-.21	-1.366	-.41	-.201	-.997	-.30	-.153	-1.365	-.41	-.196
Gender	-1.815	-.55	-.264	-1.465	-.44	-.228	-.594	-.18	-.113	-1.654	-.50	-.252
Pre-test Attendance				.688	.21	.107	.986	.30	.162	1.079	.32	.168
							-1.041	-.31	-.194			

Homework										1.713	.52	.253
Adjusted R ²		.087		.075		.077					.117	
ΔR ²		.128		.010		.023					.059	
F		3.095		2.196		1.921					2.458	
Academic skills												
Age	-.283	-.08	-.044	-.481	-.14	-.058	-.618	-.19	-.079	-.542	-.16	-.061
Gender	-.305	-.09	-.047	-.425	-.13	-.052	-.669	-.20	-.097	-.983	-.30	-.112
Pre-test				5.250***	1.58	.633	5.173***	1.56	.653	6.100***	1.84	.684
Attendance							.587	.18	.090			
Homework										2.929**	.88	.334
Adjusted R ²		-.043		.361		.351					.461	
ΔR ²		.005		.400		.005					.105	
F		.100		9.295***		6.946***					10.404***	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Discussion

The main purpose of the present study was to analyse the implementation quality of the *Experiencing Emotions* SEL program, through the evaluation of participant responsiveness and facilitator implementation, and to explore the influence of participant responsiveness on program outcomes.

Regarding the overall implementation quality of the *Experiencing Emotions* program, results revealed high levels of pupils' active participation, interest, satisfaction and attendance, as well as program adherence, and medium-high levels of attentiveness and homework practice completion. These results suggest that the program was well implemented, since participant responsiveness and adherence are some of the conceptualized dimensions which are indicators of programs' implementation quality (Berkel et al., 2011). Furthermore, the results also showed high responsiveness of the pupils towards the program, suggesting that the program met pupils' interest and satisfaction.

Several studies have highlighted the positive relationship between participant responsiveness and program outcomes (Baydar, Reid, & Webster-Stratton, 2003; Low et al., 2013; Pettigrew et al., 2015; Schultes et al., 2014; Watts et al., 2008). Therefore, in the current study, pupils' higher levels of responsiveness in the *Experiencing Emotions* program were expected to significantly predict a greater increase in pupils' socio-emotional skills, well-being and school engagement, in comparison with the control groups (Hypothesis one). Results revealed that pupils' higher attendance in the program predicted better results in the self-management and social awareness SEL domains, and that pupils' higher rate of home practice completion in the program predicted better results in the relationship skills SEL area. In the control condition pupils' attendance and home practice did not predict pupils' socio-emotional outcome results. Even though the results were not found in all SEL domains, these

findings partially support our hypothesis. Indeed, the results suggest that attendance may positively enhance the impact of SEL programs on skills involving the ability to regulate one's emotions, thoughts and behaviours (self-management domain), and taking the perspective of others, understanding social and ethical norms, and acknowledging resources and support (social awareness domain). Additionally, the results also suggest that home practice completion may positively influence the impact of SEL interventions on the ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships (relationship skills domain). Some of the home exercises of the program implied family participation, thus these types of exercises may explain why relationship skills were more enhanced, since family involvement in school seems to have a positive impact on social and behavioural skills and may help to build positive relationships (Weiss, Bouffard, Bridglall, & Gordon, 2009).

In the present study, pupils' responsiveness was also expected to significantly predict the well-being and school engagement of the pupils who participated in the program. The results revealed that pupil's higher attendance in the program predicted better results in emotional and psychological well-being, as well as higher results in school engagement, which gives support to the hypothesis of the current study. This result seems to indicate that a higher attendance rate in the program positively influences pupils' satisfaction with life (emotional well-being) and feelings of personal accomplishment (psychological well-being), as well as pupils' behavioural engagement in school. However, results concerning home practice completion showed that in both the intervention and control groups, pupils' higher rates of home exercise completion predicted school engagement, which partially counters what was hypothesized. One possible interpretation for this result may be that since the evaluated school engagement variable refers to adherence, participation and engagement in school tasks and school-related activities (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012), the

accomplishment of exercises at home, in both conditions, that were related to the school setting may have served to enhance pupils' engagement in the remaining school activities.

Overall, the findings regarding the relationship between participant responsiveness and program outcomes suggest that participant responsiveness positively influences program outcomes, supporting the results of previous research (Baydar et al., 2003; Low et al., 2014; Schultes, et al., 2014; Watts, et al., 2008), particularly when the outcomes are direct effects of the program. In the present study, some of the direct effects of the program related to pupils' socio-emotional skills were positively influenced by responsiveness indicators in the program condition, compared with the control condition. As for the distal effects of the program on school engagement, the influence of responsiveness was not only observed in the program but also in the control condition. These results suggest that the control after-school activities may also have had some type of effect on this distal outcome variable.

A positive association between pre-test and post-test results was found, suggesting that the pupils who had higher socio-emotional skills prior to the intervention were the ones who most developed their skills. Neuropsychology research has shown that children and youths with better executive function skills, which control thoughts, behaviour and emotions, may be more teachable (Blair, 2002), and that these skills are positively associated with socio-emotional competence (Pears, Fisher, Bruce, Kim, & Yoerger, 2010). These findings may justify why children and youths with higher initial socio-emotional skills seem to be more able to enhance them.

Limitations regarding the present study should, however, be taken into consideration. Firstly, the fact that the research was conducted in a Portuguese context does not allow for the generalization of the results to all Portuguese middle-school pupils or to pupils from other countries. Another important limitation is related to the fact that active participation, interest,

attentiveness, and program adherence were only measured by the program facilitator. Multi-informant approaches could add other perspectives to the evaluation and reduce experimenter biases (Schultes et al., 2014). Furthermore, these dimensions were not measured in the control condition therefore, not allowing for comparisons between both groups. Lastly, the current study did not measure other dimensions also considered by research as predictors of implementation quality, such as quality of delivery and adaptation (Berkel et al., 2011).

Despite these limitations, the findings of the present study have important implications both for research and practice related to SEL interventions targeting children and youths. First and foremost, the results revealed high responsiveness rates on the part of the participants towards the *Experiencing Emotions* program, which is relevant not only since responsiveness influences program outcomes (e. g., Low et al., 2014), but also considering that it is a challenge to develop interventions that children and adolescents find appealing and motivating (Watts et al., 2008), especially when they are optional such as most after-school interventions. Therefore, it seems that the use of Education through Art activities in SEL programs, as was the case in the present study, may be a promising strategy in order to promote child and youth responsiveness, particularly in after-school interventions. Increasing child and youth responsiveness to programs is crucial for the effective and efficient delivery of interventions in schools and in the community (Calear et al., 2013). Secondly, the current study adds important findings in terms of the relationship between specific indicators of participant responsiveness and specific outcomes of a SEL program. Attendance was positively related to self-management and social awareness SEL domains, to emotional and psychological well-being, and to school engagement. Home practice completion was positively related to the relationship skills SEL area, and also to school engagement. Future studies regarding SEL programs should further explore how different aspects of implementation influence outcomes in terms of the five main SEL areas (self-awareness,

social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making), and other dimensions usually associated with socio-emotional skills.

In short, the present study contributes to a growing body of research demonstrating the importance of implementation quality research as a component of program planning by highlighting the implications of implementation quality for program outcomes, thus contributing to further knowledge in the area of SEL interventions with children and adolescents. Furthermore, this study contributes to validating a new SEL approach which uses Education through Art activities in support of the idea defended by other studies that programs should feature children and youth voices by meeting their interests and satisfaction (Watts et al., 2008), and also that artistic activities may help to accomplish this task (Wright et al., 2006).

References

- Austin, P. C., & Steyerberg, E. W. (2015). The number of subjects per variable required in linear regression analyses. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(6), 627-636.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.12.014>
- Baydar, N., Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2003). The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for head start mothers. *Child Development*, 74(5), 1433-1453. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00616>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Blair C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Calear, A. L., Christensen, H., Mackinnon, A., & Griffiths, K. M. (2013). Adherence to the MoodGYM program: Outcomes and predictors for an adolescent school based population. *Journal of Affective Disorders*, 147(1-3), 338-344.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.036>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.

- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 11*(2), 193-221.
http://dx.doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- Evans, R., Scourfield, J., & Murphy, S. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal, 41*(3), 381-397.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>
- Faria, L., & Lima-Santos, N. (2005). Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context. Symposium conducted at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal, 40*(5), 847–868. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3116>
- Gullotta, T. P. (2015). After-school programming and SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and*

- emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY: The Guilford Press.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtolaa, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology, 52*(5), 479–493. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education, 60*(3), 6-11.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 207-222. <http://dx.doi.org/10.1177/0022146514568348>
- Low, S., Ryzin, M. J. V., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: A bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science 15*(2), 165-176. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1>.
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica, 53*, 131-156.
- Merrell, K. (2002). *School Social Behavior Scales, second edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: The Guilford Press.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for*

- kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development, 81*(5), 1550-1564.
- Pettigrew, J., Graham, J. W., Miller-Day, M., Hecht, M. L., Krieger, J. L., & Shin, Y. J. (2015). Adherence and delivery: Implementation quality and program outcomes for the seventh-grade keepin' it REAL program, *Prevention Science, 16*(1), 90-99.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-014-0459-1>
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology, 15*, 1473-1484.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- Schultes, M., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie, 222*(1), 49–57. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. *The Journal of Research in Character Education, 1*(2), 67-87.
- Taksic, V. (2000). Emotional Skills and Competence Questionnaire. Rijeka, Croatia: Author.
- Watts, C. E., Witt, P. A., & King, T. (2008). Predictors of outcomes for after-school program participants. *Journal of Park and Recreation Administration, 26*(2), 134-145.

- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652.

Capítulo V

Discussão e considerações finais

Enquadramento do capítulo final da dissertação

A investigação, descrita ao longo dos capítulos anteriores da presente dissertação, teve como principal finalidade construir, implementar e avaliar o programa universal e extra-curricular de Aprendizagem Sócio-Emocional *Viver as Emoções*, destinado a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Neste sentido, realizaram-se na totalidade cinco estudos empíricos, apresentados em formato de artigo científico nos três capítulos anteriores da presente dissertação, correspondentes a duas fases distintas de desenvolvimento do programa.

O primeiro estudo empírico, integrado no Capítulo II, bem como os dois estudos seguintes, incluídos no Capítulo III, coincidem com a primeira fase da investigação, relativa ao planeamento e ao desenho do programa. O primeiro estudo contribuiu de forma mais determinante para este objectivo, tendo culminado na elaboração do manual escrito do programa, essencial para a sua subsequente implementação com adequada fidelidade. Esta fase inicial de desenvolvimento do programa implicou também a adaptação de alguns instrumentos de medida à população-alvo, objectivo concretizado através do segundo e do terceiro estudos empíricos realizados. Estes dois estudos pretenderam avaliar, entre outros aspectos, propriedades psicométricas de dois instrumentos de medida da eficácia do programa, um ao nível das competências sócio-emocionais do domínio da tomada de decisão responsável e o outro ao nível do bem-estar subjectivo (emocional, psicológico e social).

Os dois últimos estudos empíricos, apresentados no Capítulo IV, respeitaram a segunda fase de desenvolvimento do programa, relativa à sua implementação e avaliação, centrando-se na avaliação da eficácia do programa *Viver as Emoções*, bem como na avaliação da qualidade de implementação do mesmo. As variáveis em estudo envolveram os cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação,

competências relacionais e tomada de decisão responsável), assim como os efeitos distais da intervenção no bem-estar subjectivo dos alunos (emocional, psicológico e social) e no seu envolvimento comportamental na escolaridade. Nesta fase, foi essencial proceder à avaliação não só dos alunos que participaram no programa, mas também comparar os resultados obtidos pelos mesmos com os resultados dos alunos que participaram na condição de controlo, referente a sessões extra-curriculares com actividades individuais de trabalhos manuais, contendo a mesma duração e frequência que as sessões do programa.

Os resultados destes cinco estudos empíricos foram apresentados separadamente nos três capítulos anteriores da presente dissertação. Deste modo, neste último capítulo, pretende-se, em primeiro lugar, apresentar e integrar os principais resultados encontrados, de forma sintética e reflexiva. Em seguida, é apresentada uma descrição do programa *Viver as Emoções*, centrada na estrutura, nos conteúdos e nas actividades do mesmo. Na parte subsequente do presente capítulo, procura-se discutir os principais contributos do trabalho realizado, tanto para a investigação científica, como para a prática psicológica em contexto escolar. Posteriormente, apresentam-se as principais limitações envolvidas na investigação, seguidas de um conjunto de indicações para estudos futuros, com base em recomendações recentes sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional. Todas as reflexões envolvidas neste último capítulo da presente dissertação foram realizadas tendo por base os referenciais teóricos que orientaram todo o processo de investigação.

Síntese Integradora dos Resultados

Resultados da fase 1 da investigação

A primeira fase da investigação envolveu o planeamento e a construção do programa de Aprendizagem Sócio-Emocional *Viver as Emoções* e originou um conjunto de importantes resultados que culminaram na elaboração do manual escrito do programa, utilizado ao longo do processo de implementação, na fase seguinte.

Os resultados encontrados no primeiro estudo empírico contribuíram para o reconhecimento da relevância social do programa e conferiram validade ao mesmo. Paralelamente, com base nesses resultados, e tal como já foi anteriormente referido, foi possível determinar um conjunto de linhas orientadoras para a elaboração do manual escrito do programa.

Em primeiro lugar, os resultados globais deste estudo relativos às entrevistas de Focus Group e aos questionários indicaram a existência de necessidades sócio-emocionais nos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em relação aos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (CASEL, 2015): auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável. As dificuldades nas competências de auto-regulação foram as que surgiram mais vezes referidas, tanto por parte dos alunos como dos representantes escolares entrevistados.

Os resultados indicaram ainda que os alunos manifestaram um elevado interesse face ao tipo de actividades do programa, em particular os alunos com diferentes origens culturais, sugerindo que as actividades artísticas, como a música e a dança, poderiam ser especialmente úteis em contextos com elevada diversidade cultural, tal como tem sido referido por alguns autores (Martines, 2008; UNESCO, 2005).

Outros resultados relevantes deste estudo indicaram que a maioria dos alunos considerou que as actividades artísticas ajudam a lidar com as emoções de forma positiva, nomeadamente a controlá-las e a exprimi-las, sugerindo que este tipo de actividades poderia servir para dar resposta às suas necessidades sócio-emocionais.

Outro resultado relevante foi a valorização das actividades extra-curriculares artísticas como forma de promover competências sociais, por parte dos representantes escolares entrevistados, consideradas pelos mesmos como um importante complemento das competências escolares, difícil de integrar no currículo por falta de tempo e de formação apropriada por parte dos professores.

Quanto aos resultados do workshp, houve um elevado interesse e satisfação por parte dos alunos face ao tipo de conteúdos e de actividades, o que constitui um importante indicador da potencial receptividade dos participantes relativamente ao programa.

Por fim, os resultados da avaliação pelo painel de especialistas indicaram que a qualidade de construção do programa foi elevada e possibilitaram ainda que pudessem ser empreendidas melhorias, o que veio conferir maior validade à intervenção.

Os principais resultados obtidos nos restantes dois estudos empíricos relativos à primeira fase da investigação indicaram que as medidas avaliadas em ambos os estudos revelaram adequadas propriedades psicométricas nas amostras de cada estudo, nomeadamente boa validade factorial e adequada consistência interna.

Deste modo, os resultados encontrados nestes estudos sugerem que tanto a medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire (Schultz, et al., 2003), como as escalas do Mental Health Continuum – Short Form (Keyes et al., 2008) parecem constituir medidas adequadas à avaliação da eficácia do programa ao nível da tomada de decisão responsável da Aprendizagem Sócio-Emocional e do bem-estar subjectivo, respectivamente.

Resultados da fase 2 da investigação

A segunda fase da investigação envolveu a implementação do programa *Viver as Emoções*, bem como a avaliação da eficácia e da qualidade de implementação do mesmo.

Os principais resultados do quarto estudo empírico indicaram que o programa *Viver as Emoções* contribuiu para aumentar significativamente as competências sócio-emocionais dos alunos que participaram na intervenção, nos domínios da auto-regulação e das competências relacionais, comparativamente com os alunos que participaram nas sessões de controlo.

Apesar de os efeitos positivos do programa não terem sido verificados em relação a todos os cinco domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional, estes resultados são encorajadores, uma vez que sugerem ter existido um impacto positivo do programa num conjunto de importantes competências sócio-emocionais necessárias ao desenvolvimento, como a capacidade para lidar eficazmente com as emoções e para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes (CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010).

Os resultados deste estudo revelaram ainda que, ao nível do bem-estar subjectivo e do envolvimento na escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas entre o programa e a condição de controlo. Uma interpretação possível destes resultados remete para o facto de a duração do programa não ter sido suficiente para conduzir a efeitos em variáveis mais distais. Uma explicação alternativa pode ir no sentido de as actividades da condição de controlo terem sido extra-curriculares, tais como as do programa, pelo que o envolvimento em actividades de tempos-livres pode ter resultado em efeitos positivos no bem-estar e no envolvimento dos alunos na escolaridade em ambos os grupos, conduzindo, assim, à inexistência de diferenças entre as duas condições. Na verdade, segundo os resultados de alguns estudos (Grogan, Henrick, & Malikina, 2014; Vandell et al., 2005), as actividades extra-

curriculares parecem contribuir para aumentar a motivação intrínseca dos alunos e o seu esforço face à realização de actividades escolares.

Quanto ao último estudo empírico, os resultados indicaram que a receptividade dos alunos face ao programa foi elevada, tendo sido observados elevados níveis de participação activa, de interesse, de satisfação e de assiduidade por parte dos alunos, assim como níveis médio-elevados de atenção e de realização das actividades de casa. Os resultados revelaram igualmente uma adequada fiabilidade do programa, tendo sido encontrado um nível médio-elevado de fiabilidade global.

Outros resultados relevantes deste estudo indicaram que a elevada assiduidade dos alunos ao programa foi preditiva de resultados mais elevados nos domínios do auto-conhecimento e da consciência social, no bem-estar emocional e psicológico e no envolvimento na escolaridade; e que quanto maior o número de actividades de casa realizado pelos alunos do programa, maiores os seus resultados no domínio da auto-regulação e das competências relacionais e maior também o seu envolvimento na escolaridade. Este último resultado foi também observado nos alunos que participaram nas sessões de controlo, o que pode explicar-se considerando que foram propostos exercícios para casa nos dois grupos, os quais podem ter constituído tarefas escolares gratificantes e, deste modo, contribuído para um maior envolvimento escolar. A globalidade dos resultados deste estudo sugere que o grau de receptividade dos alunos face aos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional tem influência nas variáveis de impacto das intervenções.

Conclusões dos principais resultados

De um modo global, os principais resultados da presente investigação sugerem que o programa *Viver as Emoções* possui elevada relevância social, considerando a existência de necessidades sócio-emocionais nos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Os resultados encontrados no primeiro e no último estudo indicam que o programa obteve uma elevada receptividade por parte dos alunos, o que contribui para incentivar a utilização de actividades de Dança Educacional na promoção de competências sócio-emocionais nas escolas e motivar, assim, a receptividade dos alunos face aos programas.

Como a receptividade parece ser um dos factores que influencia o impacto das intervenções (e. g., Low, et al., 2014; Pettigrew et al., 2015), tal como foi observado também no último estudo, compreende-se a relevância de os programas contemplarem as necessidades e os interesses dos seus destinatários. Segundo os resultados encontrados, a assiduidade e a realização de actividades em casa são factores que podem influenciar os efeitos dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, sendo, assim, fundamental que, na fase de planeamento, a potencial receptividade dos alunos face aos conteúdos e às actividades do programa seja valorizada.

Os resultados sobre a avaliação da eficácia do programa indicam que o mesmo foi eficaz na promoção de competências sócio-emocionais nos domínios da auto-regulação e das competências relacionais, o que atribui mérito ou valor à intervenção no âmbito das intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional dirigidas a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Tendo tido o programa um impacto positivo, estes resultados sugerem também que as actividades de Dança Educacional possam ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de competências sócio-emocionais, indo ao encontro de outros estudos que defendem a utilização

de actividades artísticas para promover competências sociais nas crianças e nos adolescentes (Wright, et al., 2006; Wright et al., 2014).

Descrição do programa *Viver as Emoções*

O programa *Viver as Emoções* consiste num programa escolar universal e extra-curricular que tem em vista a promoção de competências sócio-emocionais em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, utilizando actividades de Dança Educacional da área da Educação pela Arte. Este programa fundamenta-se na literatura sobre Aprendizagem Sócio-Emocional (e. g., CASEL, 2015; Merrell & Gueldner, 2010), noutros programas de promoção de competências sócio-emocionais (Ciarrochi & Mayer, 2007; Merrell et al., 2007; Roffey, 2006) e igualmente no referencial da Educação pela Arte e da Dança Educacional (Laban, 1963; Payne, 1997; Santos, 2008; Sousa, 2003).

O programa *Viver as Emoções* é constituído por 12 sessões de uma hora e distribui-se por três módulos, cada um constituído por quatro sessões semanais. Os conteúdos do programa envolvem os cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (CASEL, 2015): auto-conhecimento, consciência social, auto-regulação, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Adicionalmente, o programa inclui ainda conteúdos multiculturais, indo ao encontro da necessidade de as intervenções escolares conterem práticas culturalmente inclusivas, as quais ensinem os alunos a lidar de forma adequada com a realidade multicultural da sociedade actual (Kennedy et al., 2007).

Todas as sessões do programa *Viver as Emoções* contêm a mesma estrutura (Apêndice D: Sessão exemplificativa do programa). As sessões iniciam-se com um exercício de aquecimento de Dança Educacional, o qual tem em vista a preparação do corpo para as actividades, a coesão do grupo e o treino de competências. Em seguida, é desenvolvida a actividade principal da sessão de Dança Educacional, sempre relacionada com os conteúdos específicos de cada sessão. Por último, as sessões terminam com uma actividade final de reflexão sobre os conteúdos da sessão, encontrando-se os alunos sentados em círculo com o

dinamizador. Nesta última actividade, é ainda atribuída uma tarefa, para os alunos realizarem em casa, sobre os conteúdos da sessão, devendo algumas delas ser realizadas individualmente e outras em conjunto com a família. É de salientar que também nas sessões de controlo foram introduzidas actividades para realizar em casa, à semelhança do programa (Apêndice E: Exemplos de actividades para casa).

As actividades de Dança Educacional que fazem parte do programa *Viver as Emoções* foram planeadas em função dos conteúdos sócio-emocionais e multiculturais do mesmo. As actividades finais das sessões foram criadas com o objectivo de conduzir à reflexão em grupo sobre as actividades realizadas, estabelecendo uma ligação com os conteúdos das sessões e com as competências desenvolvidas. Deste modo, as sessões do programa seguem uma lógica de acção – reflexão, segundo a qual as aprendizagens pretendem ser realizadas, por um lado, através do envolvimento nas próprias actividades, de uma forma mais indirecta e implícita e, por outro lado, mediante a reflexão em grupo sobre os conteúdos do programa, de forma mais directa e explícita. A estrutura e os principais conteúdos do programa encontram-se apresentados no Quadro 1, incluindo alguns exemplos de sessões dos três módulos.

Quadro 1

Estrutura, conteúdos e actividades do programa Viver as Emoções

Módulos	Conteúdos	Actividades de Dança Educacional	Tópicos de reflexão
Módulo 1 (4 sessões)	Competências sócio-emocionais: Auto-conhecimento, consciência social e competências relacionais	Os alunos formam pares e frente a frente um deles faz movimentos e o outro imita-o. Seguidamente, trocam de papéis.	- A importância da comunicação - A linguagem corporal e a sua relação com a expressão e o reconhecimento de emoções
	Competências multiculturais: Conhecimentos sobre diferentes culturas	Os alunos têm que preparar improvisações de dança que representem diferentes culturas e apresentá-las depois aos colegas, utilizando músicas de diferentes culturas, roupas, pintura facial e outros adereços.	- Semelhanças e diferenças entre países e culturas nas tradições, hábitos, língua, música, tipos de dança...
Módulo 2 (4 sessões)	Competências sócio-emocionais: Auto-regulação e competências relacionais	Os alunos formam pares e cada par tem um balão com o qual deve dançar ao som de música, mantendo o balão entre ambos sem o deixar cair ou rebentar.	- Importância do controlo das emoções - Consequências da incapacidade de regulação emocional
	Competências multiculturais:	Um pedaço de papel com o nome de uma cultura	- Desconstrução do preconceito relativamente

	Rejeição do preconceito e promoção de práticas inclusivas	ou religião é colado na testa de cada aluno. Os alunos devem fazer gestos e movimentos que associem às identidades secretas dos colegas para os cumprimentar, circulando pelo espaço, sem utilizar palavras e ao som de música.	às diferentes nacionalidades, etnias, religiões...
Módulo 3 (4 sessões)	Competências sócio-emocionais: Tomada de decisão responsável e competências relacionais	Em pares, um dos alunos fica de costas para o outro e deixa-se cair, sem olhar para trás, perguntando apenas ao colega se pode fazê-lo. Este deve estar sempre atento e preparado para o segurar. Em seguida, trocam de papéis.	- As consequências das decisões e dos comportamentos - O sentido de responsabilidade pessoal - A auto-confiança e a confiança nos outros
	Competências multiculturais: Desenvolver o respeito pelas diferenças culturais	Cada aluno inventa uma personagem com super-poderes, a partir de um baralho de cartas de fantasia. Em seguida, formam pares e têm que criar uma dança de guerra, personificando a personagem inventada. No final, cada par deve transformar a sua dança numa dança de paz.	- A assertividade como forma de promover o respeito pelas diferenças

Principais limitações da investigação

Nos dois capítulos anteriores foram indicadas separadamente as principais limitações relativamente a cada um dos estudos empíricos realizados. Seguidamente, pretende-se apresentar uma síntese das principais limitações que foram encontradas ao longo da presente investigação, principalmente de carácter metodológico.

Quanto ao desenho da investigação, o mesmo não possibilitou a análise das vantagens de utilizar um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com actividades de Dança Educacional comparativamente com programas que utilizam actividades de outro género. Para tal, teria sido necessário comparar o programa *Viver as Emoções* com um programa com os mesmos conteúdos, mas que utilizasse outro tipo de actividades, incluindo à mesma uma condição de controlo. Só assim teria sido possível comparar a receptividade dos alunos em relação a cada tipo de abordagem e o grau de eficácia de cada uma.

Em relação aos participantes, não foi possível seleccionar aleatoriamente as escolas e as amostras de alunos envolvidas nos estudos, encontrando-se as mesmas circunscritas à área da Grande Lisboa, o que implica que os resultados encontrados não sejam representativos da população portuguesa de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O facto de a amostra ter sido de conveniência originou ainda um desequilíbrio relativamente às variáveis socio-demográficas dos alunos, nomeadamente a existência de um maior número de raparigas do que de rapazes e de mais alunos do 2º ciclo do que do 3º ciclo, com 10 e 11 anos e a frequentar o 5º ano e o 6º ano de escolaridade. Neste sentido, os resultados encontrados devem ser observados cuidadosamente à luz destes constrangimentos. Ainda relativamente às amostras, verificou-se uma perda de alunos entre o pré-teste (N= 105) e o pós-teste no estudo quatro (N= 83) e no estudo cinco (N= 98) devido a um conjunto de factores, tais como o abandono das sessões por parte de alunos na fase final da intervenção (e. g., mudança de escola,

incompatibilidade de horários...) ou a falta de comparência de alunos na sessão de pós-teste (e. g., por doença, coincidência com o dia anterior a uma avaliação escolar...). Por fim, a dimensão total da amostra foi reduzida (N= 105), o que se associa principalmente ao facto de ter sido uma única e mesma psicóloga a implementar e a avaliar as sessões de todos os grupos do programa e de controlo.

Em relação a limitações associadas à construção do programa, é de salientar a duração média do programa, envolvendo apenas um ano lectivo. Segundo indicações sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, os programas devem ser implementados de forma contínua e prolongada no tempo (CASEL, 2015). No entanto, este aspecto não é totalmente claro, pois defende-se igualmente o desenvolvimento de intervenções que sejam custo-eficazes, de duração menos prolongada (Weissberg et al., 2015). Adicionalmente, os conteúdos do programa poderiam ter incluído, em vez de três módulos, cinco, cada um deles centrado num domínio específico da Aprendizagem Sócio-Emocional.

Quanto à avaliação do programa, o estudo sobre a sua eficácia não envolveu uma avaliação em *follow-up* que poderia ter acrescentado dados importantes à investigação, considerando que, muitas vezes, apenas meses mais tarde são encontrados efeitos positivos que não foram observados no pós-teste (Durlak et al., 2011). Relativamente às medidas de avaliação da eficácia do programa, apesar de terem sido conjugadas medidas de auto-relato e de avaliação por parte dos professores, não foi utilizado o mesmo número de medidas nos dois tipos de avaliação face a cada uma das variáveis em estudo. No que se refere à avaliação da qualidade de implementação do programa, uma importante limitação diz respeito ao facto de as dimensões referentes à participação activa, ao interesse, à atenção e à fiabilidade terem sido unicamente medidas pelo implementador e apenas avaliadas nos alunos que participaram no programa. A utilização de multi-avaliadores teria sido importante para disponibilizar outras perspectivas avaliativas e reduzir enviesamentos (Shultes et al., 2014), além de que teria sido

particularmente enriquecedor ter incluído uma comparação com os grupos de controlo. Adicionalmente, a avaliação da qualidade de implementação do programa poderia ter incluído igualmente outro tipo de indicadores também associados ao impacto dos programas, como a qualidade de execução e a adaptação (Berkel et al., 2011). Outra importante limitação refere-se ao facto de as sessões de pós-teste terem sido realizadas no final do ano lectivo, coincidindo, assim, com o momento de avaliação escolar, o que pode ter tido efeitos negativos na forma com os alunos avaliaram as suas competências sócio-emocionais, o seu bem-estar e o seu envolvimento escolar.

Outra importante limitação refere-se ao facto de ser necessária formação específica na área da Educação pela Arte e/ou da Dança Educacional, ou a participação numa formação profissional sobre o programa *Viver as Emoções*, para que o mesmo possa ser adequadamente implementado, o que representa um constrangimento prático. Paralelamente, o programa destina-se apenas à implementação por parte de psicólogos e não por parte de professores ou de outros profissionais da educação.

Implicações da investigação

O principal contributo do presente trabalho consiste no desenvolvimento do programa *Viver as Emoções*, o qual correspondeu ao foco central de todo o processo de investigação. Apesar de não ter sido possível determinar se o impacto do programa foi devido às actividades de Dança Educacional, aos conteúdos sócio-emocionais, ou a ambos os elementos em conjunto, os principais resultados foram encorajadores, ao revelarem que as competências de auto-regulação e relacionais dos alunos aumentaram significativamente após terem participado no programa, tendo predominado uma elevada receptividade dos alunos face ao mesmo. Neste sentido, este trabalho contribui para desenvolver a investigação científica em Portugal no âmbito dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional destinados a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, fornecendo importantes resultados sobre o impacto e a qualidade de implementação de uma intervenção deste género no contexto educativo português. Este contributo abrange igualmente a prática psicológica, uma vez que disponibiliza ferramentas interventivas, aos psicólogos que trabalham em contexto escolar, associadas à prevenção da saúde mental e do bem-estar das crianças e dos adolescentes.

A presente investigação contribui ainda com orientações úteis, tanto para a investigação científica como para a prática psicológica em contexto escolar, sobre o processo de planeamento e de avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional adaptado ao contexto educativo português, valorizando a perspectiva dos alunos sobre os seus próprios interesses e necessidades. Este é um aspecto particularmente relevante considerando que a receptividade dos participantes aos programas é um dos principais factores associado à eficácia dos mesmos (Berkel et al., 2011). A presente investigação contribui também com resultados relevantes a este respeito, os quais sugerem que a receptividade dos participantes influencia positivamente os efeitos dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional. Em termos da prática psicológica, este tipo de estudos contribui também para salientar a importância de

implementar as intervenções de forma adequada para que as mesmas possam obter resultados positivos.

Respondendo ao desafio de desenvolver intervenções em meio escolar que sejam apelativas e motivantes para as crianças e os adolescentes (Watts et al., 2008) e considerando a relevância da receptividade na eficácia dos programas, outro importante contributo corresponde à disponibilização de uma abordagem inovadora aos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, utilizando actividades que pretendem ir ao encontro dos interesses e da satisfação dos alunos. É especialmente neste âmbito que as actividades de Educação pela Arte, como a Dança Educacional, podem ser valorizadas comparativamente a outro tipo de procedimentos utilizados no âmbito da Aprendizagem Sócio-Emocional. Segundo recomendações recentes sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional eficazes, valoriza-se mais a utilização de procedimentos que sejam activos e que impliquem movimento e “fazer coisas” do que actividades mais passivas, nas quais os alunos estejam sentados e maioritariamente a ouvir (Gullotta, 2015). Deste modo, os resultados encontrados na presente investigação atribuem mérito à utilização deste género de actividades na promoção de competências sócio-emocionais em contexto escolar, em particular em contextos onde seja difícil incluir estas aprendizagens no currículo escolar e as mesmas possam ser enquadradas como actividades extra-curriculares.

Paralelamente, a presente investigação procurou ainda contribuir para o desenvolvimento de intervenções sensíveis à diversidade cultural, dada a valorização da educação inclusiva (Machado, 2009; Martines, 2008) numa sociedade cada vez mais caracterizada pela multiculturalidade. Desta forma, o programa *Viver as Emoções*, além de conteúdos sócio-emocionais, inclui igualmente conteúdos multiculturais, tais como a promoção de práticas inclusivas e a rejeição do preconceito.

Outro importante contributo do presente trabalho consiste no estudo de propriedades psicométricas de instrumentos de medida adaptados a amostras portuguesas de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, os quais podem ser utilizados para avaliar intervenções psicológicas, dada a escassez de instrumentos de medida em Portugal.

Por fim, esta investigação contribui com a apresentação de uma proposta pouco utilizada para controlar os efeitos das características pessoais e relacionais do implementador na avaliação de um programa, a qual poderá ser útil para outros estudos sobre a eficácia de intervenções em contexto escolar. Neste sentido, a condição de controlo envolveu outros grupos de alunos que participaram numa intervenção paralela, constituída pelo mesmo número de sessões do programa e com a mesma duração, constituída por actividades extra-curriculares de trabalhos manuais, tendo sido todas as sessões implementadas pela mesma psicóloga que implementou o programa.

Indicações para estudos futuros

A reflexão seguidamente apresentada baseia-se fundamentalmente nas recomendações mais recentes no âmbito da literatura sobre as intervenções de Aprendizagem Sócio-Emocional, tendo em vista o desenvolvimento de estudos científicos futuros que permitam ir ao encontro dessas recomendações, em particular no contexto educacional português.

Em primeiro lugar, seria importante desenvolver estudos que permitissem determinar quais são as características e quais são as competências dos alunos que contribuem de forma mais determinante para o sucesso dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, em grupos de alunos com diferentes idades, de forma a contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência destas intervenções (Weissberg et al., 2015).

Outro importante aspecto merecedor de maior aprofundamento relaciona-se com a realização de mais estudos sobre a qualidade de implementação dos programas de Aprendizagem Sócio-Emocional, considerando que a elevada qualidade de implementação dos programas tem sido fortemente associada a resultados positivos (Durlak & DuPre, 2008). Neste sentido, através da monitorização da implementação dos programas, torna-se possível avaliar o seu verdadeiro valor, bem como empreender melhorias contínuas nos programas (Durlak, 2015).

Paralelamente, a investigação futura sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional deve procurar incidir igualmente nas adaptações que devem ser realizadas às intervenções em função de diferenças culturais e étnicas dos alunos (Weissberg et al., 2015) e com base noutras características das escolas onde as intervenções sejam implementadas, desde que os elementos principais do programa sejam mantidos inalteráveis de forma a garantir uma adequada fidelidade (Durlak, 2015). A adaptação cultural dos programas é particularmente relevante, não só considerando a crescente diversidade cultural existente nas escolas, mas

também por constituir um dos principais factores apontado como responsável pela eficácia dos programas preventivos (Nation et al., 2003).

Quanto à avaliação dos programas, é fundamental que existam instrumentos de medida devidamente adaptados às populações-alvo que permitam avaliar as diferentes competências sócio-emocionais nos cinco principais domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional (Weissberg et al., 2015), em função das diferentes idades e níveis de escolaridade dos alunos. No âmbito da avaliação de programas tem vindo igualmente a ser defendida a necessidade de realizar estudos sobre medidas que avaliem directamente as competências sócio-emocionais dos alunos, as quais permitam analisar a sua resolução directa de problemas sócio-emocionais (McKnown, 2015). Seria igualmente importante considerar o estudo mais detalhado, em Portugal, sobre os instrumentos de avaliação de cada um dos cinco domínios da Aprendizagem Sócio-Emocional.

Outra importante variável para incluir em estudos futuros corresponde à duração dos programas, devido à falta de clareza relativamente a quais serão as intervenções mais favoráveis, se os programas de média duração, se os programas de duração mais prolongada, através da avaliação do impacto diferenciado de ambos (Weissberg et al., 2015).

O desenvolvimento de estudos sobre os efeitos das actividades extra-curriculares nos alunos seria igualmente relevante, uma vez que estas actividades desempenham cada vez mais um importante papel nas escolas. Os programas extra-curriculares têm sido colocados ao serviço da promoção de competências sócio-emocionais quando as escolas se encontram demasiadamente focadas nas pressões do currículo escolar e na preparação de avaliações (Elias et al., 2015). Além disso, as actividades extra-curriculares oferecem um ambiente protector e estruturado às crianças e aos adolescentes, ao mesmo tempo que cumprem a necessidade das escolas de disponibilizarem actividades organizadas para os alunos no período pós-lectivo

(Durlak, Mahoney, Bonert, & Parente, 2010). Neste sentido, seria importante compreender o impacto que este tipo de actividades pode ter no desenvolvimento dos alunos a vários níveis, em especial quando colocadas ao serviço da Aprendizagem Sócio-Emocional.

Adicionalmente, seria relevante aprofundar o estudo da utilização de procedimentos na área da Educação pela Arte, tal como a Dança Educacional, como meio de promoção de competências sócio-emocionais em contexto escolar e de motivar os alunos face às intervenções psicológicas. Os resultados da presente investigação são encorajadores a este respeito e as recomendações mais recentes sobre os programas de Aprendizagem Sócio-Emocional referem o recurso a procedimentos activos e interactivos, que coloquem os alunos em acção e movimento (Gullotta, 2015). Neste sentido, as abordagens alternativas à Aprendizagem Sócio-Emocional podem ajudar a promover a receptividade dos alunos face aos programas, contribuindo, deste modo, para potenciar a própria eficácia das intervenções.

Em relação especificamente ao programa *Viver as Emoções*, seria importante que fossem replicados estudos no futuro sobre a eficácia do programa com uma amostra mais alargada de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a qual dispusesse de uma equilibrada distribuição dos alunos quanto ao género, idade, nível de escolaridade e ciclo de ensino. Seria igualmente interessante avaliar a eficácia do programa em alunos proveniente de outras áreas de Portugal sem ser a Grande Lisboa, e de meios não só urbanos, mas também rurais.

Referências Bibliográficas

- Adalbjarnardottir, S. (2002). Adolescent psychosocial maturity and alcohol use: Quantitative and qualitative analysis of longitudinal data. *Adolescence*, 37(145), 19-53.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(4), 495–508.
doi:10.1080/10705511.2014.919210
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474. doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Austin, P. C., & Steyerberg, E. W. (2015). The number of subjects per variable required in linear regression analyses. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(6), 627-636. doi: 10.1016/j.jclinepi.2014.12.014
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H. X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43, 13–26. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.13
- Bar-On (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-on, R. (2010). Emotional Intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. doi: 10.1177/008124631004000106

- Baydar, N., Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2003). The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for head start mothers. *Child Development*, 74(5), 1433-1453. doi: 10.1111/1467-8624.00616
- Ben-Arieh, A. (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. In Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>
- Ben-Arieh, A. (2010). Developing indicators for child well-being in a changing context. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 129–142). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46. doi:10.1037//0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi:10.1037//0033-2909.88.3.588
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. doi: 10.1007/s11121-010-0186-1
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2013). The nature of well-being: The roles of hedonic and eudaimonic processes and trait emotional intelligence. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 147(1), 1-16. doi: 10.1080/00223980.2012.667016
- Bird, K. A., & Sultmann, W. F. (2010). Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 143-155.

- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, Espanha: Praxis.
- Blair C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., Moore, K. A., & The Center for Child Well-being (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, IL: Aldine.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230–258. doi:10.1177/0049124192021002005.
- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., & Minsky, J. (2012). Emotional intelligence relates to well-being: Evidence from the situational judgment test of emotional management. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 151-166. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01066.x
- Byrne, B. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. In B. M. Byrne (Ed.), *Measurement and instrumentation in psychology*, (pp. 69-84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Calear, A. L., Christensen, H., Mackinnon, A., & Griffiths, K. M. (2013). Adherence to the MoodGYM program: Outcomes and predictors for an adolescent school based population. *Journal of Affective Disorders*, 147(1-3), 338–344. doi: 10.1016/j.jad.2012.11.036
- Callaghan, J., & Vostanis, P. (2004). Prevention of mental health problems in socially excluded children and young people: A model for mental health service provision. In K. N. Dwivedi, & P. B. Harper (Eds.), *Promoting the emotional well-being of children and*

- adolescents and preventing their mental ill health: A handbook*. (pp. 219-233). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2014). Dimensões de personalidade e comportamentos de risco na adolescência: Um estudo com a versão portuguesa do MMPI-A. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 37(1), 203-222.
- Castilla-Peón, M. F. (2014). Bienestar infantil: Es posible medirlo? *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(1), 61-64.
- Charmaz, K. (2009) Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods for the Twenty-first Century. In J. Morse, P. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (pp. 127–154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40-48. doi: 10.1186/1748-5908-2-40
- Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1005–1018. doi: 10.1037/a0013193
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York, NY: Psychology Press.

- Cochran, J. L. (1996). Using play and art therapy to help culturally diverse students overcome barriers to school success. *School Counselor*, 43(4), 287–298.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students collaborative for academic, social and emotional learning. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An Educational Leaders Guide to Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Livro verde: Melhorar a saúde mental da população rumo a uma estratégia de saúde mental para a União Europeia*. Bruxelas, Bélgica: Autor.
- Coordenação Nacional para a Saúde Mental, & Administração Central do Sistema de Saúde (2011). *Rede de referência hospitalar de psiquiatria da infância e da adolescência*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Damásio, A. R. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem-Martins, Portugal: Publicações Europa-América.
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45. doi: 10.1016/S0272-7358(97)00043-3

- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. doi: 10.1177/1468794105056921
- Deighton, J., Croudace, T., Fonagy, P., Brown, J., Patalay, P., & Wolpert, M. (2014). Measuring mental health and wellbeing outcomes for children and adolescents to inform practice and policy: A review of child self-report measures. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(1), 1–20. doi:10.1186/1753-2000-8-14
- Denham, S. A., Ji, P., & Hamre, B. (2010). *Compendium of social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programs worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 271-298). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Direcção Geral da Saúde (2013). *Portugal saúde mental em números: Programa nacional para a saúde mental*. Lisboa: Autor.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221. doi: 10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69-106. doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M., & Parente, M. E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 285-93. doi: 10.1007/s10464-010-9298-9
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *Full Report: The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564
- Eccles, J., Templeton, J., Barber, B., & Stone, M., (2003). Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being:*

- Positive development across the life course* (pp. 383-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2010). School-based Social and Emotional Learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). London, UK: Springer.
- Elias, M. J., & Leverett, L. (2011). Consultation to urban schools for improvements in academics and behavior: No alibis. No excuses. No exceptions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 28-45. doi:10.1080/10474412.2010.522877
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33-49). New York, NY: The Guilford Press.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 253-272.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York, NY: The Guilford Press.
- Espinosa, A. D., Menotti, I. S., & Reyes-Lagunes, I. (2008). Validez concurrente de la escala de Deseabilidad Social de Domínguez utilizando la escala de Deseabilidad Social de

- Marlowe-Crowne. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 125-139.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Evans, R., Scourfield, J., & Murphy, S. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. doi: 10.1007/s11121-015-0552-0
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context*. Symposium conducted at the 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, L. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29. doi:10.1007/978-1-4020-9304-3_3
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Spain: Síntesis.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (third edition). London, UK: Sage.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The Art of Science. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-76). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2008). Cultural competence: Preparing gifted students for a diverse society. *Roeper Review*, 30(2), 104–110. doi: 10.1080/02783190801955087
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. doi:10.2307/3151312

- Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40(5), 847–868. doi: 10.1002/berj.3116
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77, 1025-1049. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gopalan, G., Alicea, S., Conover, K., Fuss, A., Gardner, L., Pardo, G., & McKay, M. (2013). Project Step-Up: Feasibility of a comprehensive school-based prevention program. *The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 131-154. doi: 10.1177/0272431612467536
- Gottfredson, D. G., Cross, A. B., Wilson, D. M., Rorie, M., & Connell, N. M. (2010). An experimental evaluation of the All-Stars prevention curriculum in a community after school setting. *Prevention Science*, 11(2), 142-154. doi: 10.1007/s11121-009-0156-7
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Grogan, K. E., Henrick, C.C., & Malikina, M. V. (2014). Student engagement in after-school programs, academic skills, and social competence among elementary school students. *Child Development Research*, 2014, 1-9. doi:10.1155/2014/498506
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London, UK: Sage.

- Gullotta, T. P. (2015). After-school programming and SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY: The Guilford Press.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtolaa, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology, 52*(5), 479–493. doi: 10.1016/j.jsp.2014.07.001
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hayes, S. M., Chapple, S., & Ramirez, C. (2014). Strong, smart and bold strategies for improving attendance and retention in an after-school intervention. *Journal of Adolescent Health, 54*, 64-69. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.12.030
- Heary, C., & Hennessy, E. (2002). The use of focus group interviews in pediatric health care research. *Journal of pediatric psychology, 27*(1), 47-57.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds.). (2015). *World Happiness Report 2015*. New York, NJ: Sustainable Development Solutions Network.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115–135. doi: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Hetch, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50-64). New York, NY: The Guilford Press.

- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood, 13*, 69-89. doi: 10.1177/0907568206059972
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66*, 3-33. doi: 10.1007/978-1-4020-2312-5_2
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. London, UK: Sage.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 248-260.
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education, 60*(3), 6-11.
- Jagers, R. J., Harris, A., & Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY: The Guilford Press.
- Juste, R. P. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, Spain: Editorial La Muralla.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2000). Dance Movement Therapy in UK Education. *Research in Dance Education, 1*(1), 69-86. doi: 10.1080/14647890050006596.

- Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). *Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important?* Washington, DC: Child Trends.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140. doi:10.2307/2787065
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207– 222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548. doi:10.1037/0022-006x.73.3.539
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395–402. doi: 10.1037/0002-9432.76.3.395
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. doi:10.1037/0003-066x.62.2.95
- Keyes, C. L. M., Dhingra, S. S., & Simões, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2371. doi: 10.2105/AJPH.2010.192245
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) in Setswana speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181–192. doi:10.1002/cpp.572

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationship matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kline, R. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling* (3rd edition). New York, NY: Guilford Press.
- Laban, R. (1963). *Modern educational dance*. London, UK: MacDonald & Evans.
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology, 67*, 99-110. doi:10.1002/jclp.20741
- Landa, J. M. A., Martos, M. P., & Lopez-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-Being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 38*(6), 783-794.
- LaRusso, M. D., & Selman, R.L. (2003). The influence of school atmosphere and development on adolescents' perceptions of risks and prevention: Cynicism versus skepticism. In D. Romer (Ed.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach*. (pp. 113-122). San Francisco, CA: Sage.
- Low, S., Ryzin, M. J. V., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: A bullying prevention program over a one-year period. *Prevention Science 15*(2), 165-176. doi: 10.1007/s11121-012-0359-1.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In E. Diener, & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291–318). London, UK: MIT Press.

- Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2015). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-21. doi: 10.1080/01443410.2015.1034090
- Marôco, J. (2014a). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª edição). Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number.
- Marôco, J. (2014b). *Análise de equações estruturais – Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª edição). Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number.
- Martines, D. (2008). *Multicultural School Psychology: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica*, 53, 131-156. doi:10.14195/1647-8606_53_7
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014: A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- McKnown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P.

- Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320-335). New York, NY: The Guilford Press.
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. London, UK: Sage.
- Merrell, K. (2002). *School Social Behavior Scales, second edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007). Strong kids: A social & emotional learning curriculum. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: The Guilford Press.
- Merrell, K., Juskelis, M., Tran, O., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224. doi: 10.1080/15377900802089981
- Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1/2), 106-124. doi: 10.1080/10474412.2011.649649
- Miles, J., Espiritu, R. C., Horen, N., Sebian, J., & Waetzig, E. (2010). *A Public health approach to children's mental health: A conceptual framework*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Technical Assistance Center for Children's Mental Health.
- Ministério da Saúde (2012). *Plano nacional de saúde mental 2007-2016: Resumo executivo*. Lisboa, Portugal: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.

- Minkkinen, J. (2013). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547–558. doi:10.1007/s12187-013-9178-6
- Moore, K. A., & Keyes, C. (2003). A brief history of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. A. Moore, & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, K. A., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and Child Health Journal*, 16(S1), 119–128. doi:10.1007/s10995-012-1001-3
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *Focus group kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murta, S. G., Laros, J. A., & Tróccoli, B. T. (2005). Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 167-176.
- Muthén, L. K., & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O., & Asparouhov, T. (2014). IRT studies of many groups: The alignment method. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00978
- Nabors, L. A., Ramos, V., & Weist, M. (2001). Use of focus groups as a tool for evaluating programs for children and families. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 12, 243- 256.
- Nakkula, M. J., & Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study on early adolescents in Argentina. *Adolescence*, 36(141), 1-20.

- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58 (6/7), 449-456. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.449
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Harib, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 646–651. doi: 10.1073/pnas.1321664111
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083. doi:10.1007/s10902-012-9369-8
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Paris, França: Autor.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa, Portugal: Comissão Nacional da UNESCO.
- Patterson, B. J., & Kelly, L. E. (2005). Lessons learned: One experience with focus groups in a school setting. *The Journal of School Nursing*, 21, 158-163. doi: 10.1177/10598405050210030601
- Payne, H. (1997). *Creative movement & dance in groupwork*. London, UK: Speechmark.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development, 81*(5), 1550-1564. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01491.x
- Peek, L., & Fothergill, A. (2009). Using focus groups: Lessons from studying daycare centers, 9/11, and hurricane Katrina. *Qualitative Research, 9*(1), 31-59. doi: 10.1177/1468794108098029
- Perikkou, A., Kokkinou, E., Panagiotakos, D. B., & Yannakoulia, M. (2015). Teachers' readiness to implement nutrition education programs: Beliefs, attitudes, and barriers. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(2), 202-211.
- Pettigrew, J., Graham, J. W., Miller-Day, M., Hecht, M. L., Krieger, J. L., & Shin, Y. J. (2015). Adherence and delivery: Implementation quality and program outcomes for the seventh-grade keepin' it REAL program, *Prevention Science, 16*(1), 90-99. doi: 10.1007/s11121-014-0459-1
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research, 61*(1), 59-78. doi: 10.1023/A:1021284215801
- Pollard, E. L., & Rosenberg, M. L. (2003). The Strength-Based Approach to Child Well-Being: Let's Begin with the End in Mind. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 13-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Programa Nacional para a Saúde Mental (2012). Retrieved from http://www.saudemental.pt/wpcontent/uploads/2012/06/Recalendarizac%C3%A7%C3%A3o_PNSM.pdf

QSR International (2012). NVivo 10. [Computer software]. (2012).

Available from <http://www.qsrinternational.com>

Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012).

School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the Portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics.

Psychology in the Schools, 50(2), 165-180. doi: 10.1002/pits.21667

Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2014). Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. doi:10.1007/s11205-014-0665-z

Read, H. (1958). *Education through art*. New York, NY: Pantheon Books.

Redfern, H. B. (1965). *Introducing Laban Art of Movement*. London, UK: MacDonald and Evans.

Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding children's well-being links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from Wave 2 and Wave 3 quarterly surveys*. London, UK: The Children's Society.

Robitschek, C., & Keyes, C. (2009). The structure of Keyes' model of mental health and the role of personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 321–329. doi: 10.1037/a0013954

Roffey, S. (2006). *Circle time for emotional literacy*. London, UK: Sage.

Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The

- mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-113. doi: 10.1111/jpm.12052
- Russell, J. (1958). *Modern dance in education*. London, UK: MacDonald and Evans.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: The moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 39(6), 785-794. doi: 10.2224/sbp.2011.39.6.785.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schultes, M., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 49–57. doi: 10.1027/2151-2604/a000165
- Schultz, L. H., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2001). The value of a developmental approach to evaluating character development programs: An outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education*, 30(1), 3-27. doi: 10.1080/03057240120033785

- Schultz, L. H., & Selman, R. L. (2004). The development of psychosocial maturity in young children: A measure for evaluating character education programs. *Journal of Research in Character Education*, 2(1), 67-87.
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. *The Journal of Research in Character Education*, 1(2), 67-87.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Social and Character Development Research Consortium (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Spaulding, D. T. (2008). *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Steiger, J. H., Shapiro, A., & Browne, M. W. (1985). On the asymptotic distribution of sequential chi-square statistics. *Psychometrika*, 50, 253-264. doi: 10.1007/BF02294104
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106. doi: 10.1016/j.dr.2007.08.002
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Taksic, V. (2000). Emotional Skills and Competence Questionnaire. Rijeka, Croatia: Author.

- The Children's Society. (2013). *The Good Childhood Report 2013*. Retrieved from http://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/good_childhood_report_2013_final.pdf
- Thompson, N. J., & McClintock, H. O. (2000). *Demonstrating your program's worth: A primer on evaluation for programs to prevent unintentional injury*. Retrieved from: www.cdc.gov/ncpic/pub-res/dypw/03_stages.html
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Paris, France: Author.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). Road maps for arts education. Lisbon, Portugal: Author.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist, 18*(2), 136 -147. doi:10.1027/1016-9040/a000143
- U.S. Department of Health and Human Services (2011). *Youth Risk Behavior Surveillance*. Atlanta, GA: Author.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid, Spain: Editorial.
- Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere). *New Directions for Youth Development, 105*, 121–129. doi: 10.1002/yd.111
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 486–492. doi: 10.1080/17405629.2012.686740
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and

- subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065
- Watts, C. E., Witt, P. A., & King, T. (2008). Predictors of outcomes for after-school program participants. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 134-145.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: The Guilford Press.
- Westerhof, G. J., & Keyes, C.. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110–119.
doi:10.1007/s10804-009-9082-y
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jonsson, B., Olesen, J., Allgulander, C., Alonso, J., Faravelli, C., Jennum, P., Lieb, R., Maercker, A., van Os, J., Presig, M., Salvador-Carulla, L., Simon, R., & Steinhausen, H. C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679. doi: 10.1016/j.euroneuro.2011.07.018
- World Health Organization. (2001a). *Basic documents* (43rd edition). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- World Health Organization. (2001b). *The world health report 2001 – Mental Health: New understanding, new hope*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income communities. *Journal of Social Service Research*, 40(2), 37-146. doi:10.1080/01488376.2013.845130
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652. doi: 10.1007/s10560-006-0079-0
- Wright, R., John, L., Rowe, W., & Duku, E. (2009). Effects of an after-school arts program on youth in low-income communities: A comparative study of Canadian and American youth. *Best Practices in Mental Health*, 5(1), 74-88.
- Wyatt, T., Krauskopf, P., & Davidson, R. (2008). Using focus groups for program planning and evaluation. *Journal of school nursing*, 24(2), 71-77.
- Xavier, M., Baptista, H., Mendes, J. M., Magalhães, P., & Caldas-de-Almeida, J. M. (2013). Implementing the World Mental Health Survey Initiative in Portugal: Rationale, design and fieldwork procedures. *International Journal of Mental Health Systems*, 7(19), 1-10. doi: 10.1186/1752-4458-7-19.
- Zaff, J. F., Smith, D. C., Rogers, M. F., Leavitt, C. H., Halle, T. G., & Bornstein, M. H. (2003). Holistic well-Being and the developing child. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 23-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Apêndices

Apêndice A

Guiões das entrevistas (Estudo 1)

Guião de entrevista dos Focus Groups

(Estudo 1)

1. Chamo-me Nádia, tenho 26 anos e uma das coisas que mais gosto de fazer nos tempos-livres é ir ao cinema. (propor aos alunos que se apresentem do mesmo modo)
2. Como vêem, somos todos muito diferentes, mas também temos algumas coisas em comum. Vamos falar principalmente sobre as emoções e sobre a forma como lidamos com as emoções. O objectivo desta entrevista é ajudar a planear actividades para os alunos que vão estar relacionadas com as emoções e com actividades com música e dança.
3. Vou pedir-vos que imaginem uma situação. Imaginem dois amigos na escola que têm uma grande discussão. Vou mostrar-vos um conjunto de imagens de pessoas com diferentes expressões de emoções. Gostava que escolhessem apenas uma imagem que tenha a ver com a forma como vocês acham que os dois amigos se ficariam a sentir naquela situação.
4. Agora, vou pedir-vos que tentem encontrar uma palavra que corresponde à emoção que está representada na imagem que escolheram.
5. Podemos partilhar em grupo as imagens e as palavras que escolheram? Gostava que fossem explicando a vossa escolha, à medida que mostram a imagem e dizem a palavra. (Fazer uma lista das palavras no quadro que, à partida, serão na maioria emoções negativas) Imaginam agora que eram vocês que estavam naquela situação, escolhiam a mesma palavra ou outra?
6. Olhando para esta lista, o que é que acham que estas palavras têm em comum? (Procurar que o grupo conclua sozinho que são emoções negativas) A maioria das emoções que está no quadro é negativa porque a situação que vos sugeri era também negativa. Quer

dizer que quando acontece uma coisa má, surgem emoções negativas. As emoções dependem então das situações, do contexto.

7. Para além destas emoções que estão no quadro e que têm a ver com a situação da discussão entre dois amigos, que vos sugeri, peço-vos agora que me deem exemplos de outras situações no vosso dia-a-dia em que apareçam também emoções negativas.
8. Gostava agora que dessem os mesmos exemplos, mas em relação a emoções positivas.
9. Nessas situações, positivas e negativas, o que é que costuma ser mais difícil? (Observações: Por exemplo, perceber o que os outros estão a sentir, compreender aquilo que estão a sentir no momento, controlar as emoções, tomar decisões sobre a situação...)
10. Às vezes é importante controlarmos o que sentimos. Por exemplo, na situação da discussão entre dois amigos, pode acontecer estarem ambos muito zangados e dizerem e fazerem coisas das quais mais tarde se arrependem. Pedia-vos que me dissessem se acham que é fácil ou difícil controlar emoções negativas e explicassem porquê.
11. As emoções positivas também podem ser, às vezes, difíceis de controlar. Por exemplo, estar muito feliz porque se está apaixonado pode ser uma emoção difícil de controlar. O que é que vos parece?
12. Existem certamente outras situações em que surgem dificuldades em controlar as emoções. Gostava que pensassem em situações do vosso dia-a-dia, em exemplos. Sugeria que se juntassem a pares e pensassem num exemplo para uma emoção positiva e noutro para uma emoção negativa.
13. Podemos partilhar em grupo as ideias que tiveram? (ir registando as ideias no quadro)
14. Pensando no conjunto das emoções positivas e negativas, pedia-vos que me dissessem quais consideram ser mais fáceis ou difíceis de controlar e explicassem a razão.

15. A forma como controlamos as nossas emoções também se relaciona, por vezes, com as decisões que se tomam numa determinada situação. Por exemplo, no caso da discussão entre dois amigos, um dos amigos pode, mais tarde, decidir resolver o problema e optar por falar sobre o assunto, ou mesmo pedir desculpas se perceber que o amigo tem razão. Gostava agora que conversássemos sobre este assunto, que tem a ver com sermos capazes de resolver problemas, pensar sobre o que fazemos e assumirmos responsabilidades. Pedia-vos agora que pensassem se acham que é fácil ou difícil ser capaz de fazer estas coisas.
16. Estamos mesmo a chegar ao final da nossa conversa. Gostava apenas que me dessem a vossa opinião sobre a possibilidade de a dança e a música serem formas de as pessoas exprimirem o que sentem, as suas emoções. Gostava que pensassem um pouco sobre a ligação que pode existir entre a dança e a música e as emoções.
17. Para terminar, vou pedir-vos que respondam a alguns questionários sobre a forma como se sentem no vosso dia-a-dia e sobre o vosso interesse em relação a actividades com música e dança. Como já disse anteriormente, as informações vão ajudar a planear actividades para os alunos. Os questionários são confidenciais, o que quer dizer que não precisam de escrever o vosso nome e eu não saberei quem os preencheu. Sejam sinceros nas vossas respostas e tentem responder a tudo o que é perguntado.
18. Estamos a terminar o nosso encontro. Gostava só de vos fazer uma última pergunta. De todos os temas, qual foi o mais importante para vocês?
19. Acham que faltou dizer alguma coisa? Muito obrigada pela vossa participação!

Guião das entrevistas aos representantes escolares

(Estudo 1)

Os guiões das entrevistas foram elaborados com base num modelo de entrevista (Estrela, 1994) e tomando como ponto de partida os objectivos de investigação, em particular a caracterização das necessidades dos alunos do ponto de vista relacional, sócio-emocional e do desempenho escolar.

Temas: Caracterização dos alunos ao nível relacional, sócio-emocional e do desempenho escolar; compreensão de aspectos relacionados com a integração cultural e étnica dos alunos; conhecimento das expectativas face ao programa de intervenção.

Objectivos gerais:

- Obter elementos que permitam uma caracterização dos alunos da escola, sob o ponto de vista relacional, sócio-emocional e do desempenho escolar;
- Conhecer as principais necessidades dos alunos da escola, sob o ponto de vista relacional, sócio-emocional e do desempenho escolar;
- Compreender a perspectiva e medidas adoptadas face à integração cultural e étnica dos alunos;
- Apurar expectativas relativamente ao programa de intervenção.

Blocos temáticos	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Questões
A Legitimação da entrevista e da motivação do entrevistado		Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Apresentar os objectivos da entrevista; Agradecer a disponibilidade e colaboração; Solicitar autorização para a gravação da entrevista; Garantir a confidencialidade dos dados.
B Caracterização da população estudantil	Caracterizar os alunos da escola em termos gerais Comparação com alunos de outras escolas	Solicitar ao entrevistado que caracterize globalmente os alunos da escola Solicitar ao entrevistado a comparação com alunos de outras escolas	“Pedia-lhe que descrevesse os alunos da escola em termos gerais.” “Como vê os alunos desta escola, comparando-os com alunos de outras escolas?”
C Caracterização dos alunos da escola relativamente a aspectos relacionais, sócio-emocionais e do desempenho escolar	Caracterizar a qualidade dos relacionamentos estabelecidos pelos alunos na escola;	Caracterizar a qualidade da relação entre professores e alunos; Caracterizar a qualidade da relação entre a Direcção da escola e os alunos;	“Como descreveria a relação entre professores e alunos, no geral?” “De que forma é gerida a relação entre os alunos e a Direcção/SPO da escola?” “Como descreveria, em termos gerais, a relação dos alunos uns com os outros?”

		<p>Caracterizar a qualidade da relação entre os alunos;</p> <p>Caracterizar dificuldades relacionais sentidas pelos alunos e a sua origem</p> <p>Caracterizar a capacidade de controlo emocional dos alunos</p> <p>Referir situações em que existem dificuldades de controlo emocional por parte dos alunos</p> <p>Caracterizar a capacidade de os alunos tomarem decisões de forma responsável</p> <p>Caracterização do desempenho escolar dos alunos</p>	<p>“Quais considera serem as maiores dificuldades existentes ao nível das diversas relações estabelecidas pelos alunos?”</p> <p>“Qual a sua opinião relativamente à possível origem dessas dificuldades?”</p> <p>“Nas relações com os outros, acha que os alunos, de um modo geral, lidam eficazmente com as suas emoções, por exemplo, são capazes de controlar aquilo que estão a sentir?”</p> <p>“Quais lhe parece serem as situações em que existe maior dificuldade por parte dos alunos em controlarem as suas emoções?”</p> <p>“Em que medida é que lhe parece que os alunos são capazes, por exemplo, de reflectir e responsabilizarem-se pelas suas acções, ou de encontrarem estratégias para resolver problemas?”</p> <p>“Como descreveria o desempenho escolar dos alunos, em termos gerais?”</p> <p>“Quais considera serem os principais factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos?”</p>
	<p>Caracterizar os alunos do ponto de vista sócio-emocional;</p> <p>Caracterizar os alunos da escola ao nível do desempenho escolar</p>		

<p>D</p> <p>Perspectiva sobre a integração cultural e étnica dos alunos</p>	<p>Apurar a perspectiva e medidas adoptadas face à integração cultural e étnica dos alunos</p>	<p>Caracterização da escola quanto à diversidade cultural e étnica dos alunos</p> <p>Compreender a perspectiva adoptada face à integração cultural e étnica dos alunos</p> <p>Apurar a existência de medidas de promoção da integração cultural e étnica dos alunos</p>	<p>“Como descreveria a escola quanto à diversidade cultural e étnica dos seus alunos?”</p> <p>“Considera existir na escola uma preocupação pela integração cultural e étnica dos alunos?”</p>
<p>E</p> <p>Expectativas face ao programa de intervenção</p>	<p>Apurar medidas de intervenção previamente adoptadas no domínio relacional, comportamental e do desempenho escolar dos alunos</p> <p>Apurar expectativas relativamente ao programa de intervenção</p>	<p>Solicitar a referência a possíveis medidas preventivas ou interventivas no domínio relacional, comportamental e do desempenho escolar dos alunos</p> <p>Apurar expectativas face ao programa</p>	<p>“Que tipo de medidas ou estratégias têm sido adoptadas para promover o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista relacional, sócio-emocional e do desempenho escolar?”</p> <p>“O que espera que o programa de intervenção proposto com os alunos permita melhorar?”</p>

	Apurar expectativas face ao tipo de actividades do programa de intervenção	Compreender as expectativas relativamente às actividades com música e dança, associadas ao programa de intervenção, como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos	“Acha possível que actividades artísticas, como a música e a dança, possam contribuir para ajudar os alunos a desenvolverem-se do ponto de vista social e emocional, por exemplo, compreenderem melhor o que sentem e o que os outros sentem, controlarem melhor as suas emoções...?”
F Agradecimento e últimas questões	Finalização da entrevista	Aspectos finais	Agradecer a colaboração Oferecer a possibilidade de fazer comentários ou acrescentar informações

Apêndice B

Questionários de avaliação

Protocolo de avaliação dos alunos

(Estudos 3 e 4)

Instruções para os alunos

“Na próxima sessão vamos começar as actividades que vamos fazer ao longo do ano lectivo. (resumir as actividades) Antes de começarmos, vamos fazer uma atividade um pouco diferente. Vou pedir-vos a vossa ajuda para preencherem alguns questionários. Todos sabem o que são questionários? São um conjunto de perguntas para conhecer a vossa opinião sobre diferentes assuntos. Posso contar com a vossa ajuda?

Vamos então começar!

Precisam todos de ter uma caneta em cima da mesa.

Eu vou ler todas as perguntas em voz alta e vocês vão respondendo à medida que eu leio.

Se tiverem alguma dúvida levantam a mão.

Respondam em silêncio e sem trocar ideias com o colega do lado.”

Notas para o aplicador

Durante a leitura dos itens, confirmar regularmente que todos os alunos estão a responder ao item correcto.

Garantir quando se muda de página que todos os alunos estão na página correcta.

Programa “Viver as Emoções”

Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Fizemos este questionário para estudar aquilo que os jovens da tua idade sentem e pensam em relação a um conjunto de situações e de ideias.

Contamos com a tua ajuda. As tuas respostas são muito importantes para este estudo.

Não existem respostas certas ou erradas, o que queremos é saber a tua opinião.

As respostas que deres são anónimas (não terás de te identificar) e confidenciais (não serão mostradas a ninguém).

Por favor, tenta responder mesmo a todas as perguntas do questionário, sem deixar nada em branco. Muito obrigada pela tua ajuda!

Antes de começares a responder, indica por favor:

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____

Ano de escolaridade: ____

Sexo: F M

Nacionalidade: ____

Etnia: Europeia de leste ____ Africana ____ Asiática ____ Árabe ____ Cigana ____ Outra: ____

Escola: ____

Questionário de Competência Emocional

(Taksic, V., 2000. Emotional Competence Questionnaire (ECQ);

trad. e adap. Faria & Lima Santos, 2001)

Nas páginas seguintes vais encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que respondas espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sentes e pensas acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a tua opinião sincera!

Por favor, lê cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responde pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à tua opinião, usando a escala que se segue:

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
------------	----------------	----------------------	-----------------------	---------------------	-------------

1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.	A	B	C	D	E	F
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	A	B	C	D	E	F
3	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	A	B	C	D	E	F
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.	A	B	C	D	E	F
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	A	B	C	D	E	F
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	A	B	C	D	E	F
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	A	B	C	D	E	F
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	A	B	C	D	E	F
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados.	A	B	C	D	E	F
10	Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.	A	B	C	D	E	F
11	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	A	B	C	D	E	F
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	A	B	C	D	E	F
14	Exprimo bem as minhas emoções.	A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).	A	B	C	D	E	F

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMEN TE	F SEMPRE
--------------------------	------------------------------	---	--	--	---------------------------

17	Consigo exprimir a forma como me sinto.	A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	A	B	C	D	E	F
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional actual.	A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.	A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos.	A	B	C	D	E	F
27	Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros.	A	B	C	D	E	F
28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	A	B	C	D	E	F
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	A	B	C	D	E	F
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	A	B	C	D	E	F
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	A	B	C	D	E	F
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	A	B	C	D	E	F
33	Percebo quando alguém se sente culpado.	A	B	C	D	E	F
34	Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	A	B	C	D	E	F
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	A	B	C	D	E	F
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	A	B	C	D	E	F
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	A	B	C	D	E	F
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
39	Percebo quando alguém está em baixo.	A	B	C	D	E	F
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	A	B	C	D	E	F
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	A	B	C	D	E	F
43	Tento manter o bom humor.	A	B	C	D	E	F
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	A	B	C	D	E	F

ESCALAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL

(Schultz, Selman, & LaRusso, 2003;. Relationship Questionnaire)

Este questionário não é um teste e não existem respostas certas ou erradas para nenhuma questão. Cada aluno terá diferentes opiniões, pensamentos e sentimentos sobre assuntos ou situações diferentes. Estamos interessados nas tuas experiências e no que tu pensas sobre determinadas coisas. Esperamos que aches estas questões interessantes.

Instruções para os alunos:

1. Em cada frase incompleta, indica com uma cruz se pensas que cada alternativa para completar a frase é MÁ, MAIS OU MENOS, BOA ou EXCELENTE.
2. Em seguida, escreve no quadrado maior a letra (a, b, c ou d) da resposta que seja mais aproximada ao que pensas sobre o assunto ou ao que farias na situação apresentada.

EXEMPLO

É bom trabalhar com empenho na escola porque:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. podes ganhar um prémio.				
b. já que não tens escolha em estar na escola, o melhor é aproveitar.				
c. sentirás orgulho de ti mesmo(a).				
d. os teus pais ficarão contentes.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

1. A Joana não gosta da ideia de roubar coisas das lojas. A Sofia é sua amiga e um dia conta-lhe que vai roubar uma coisa de uma loja e pede-lhe que vá com ela. A Joana não quer ir e a Sofia chama-lhe covarde.

A Joana podia:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. dizer à Sofia para não roubar.				
b. explicar à Sofia porque acha que roubar é errado e convencê-la a não roubar.				
c. convencer a Sofia que roubar não compensa o risco de ser apanhada.				
d. simplesmente ir embora.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

2. O Pedro e o Helton são amigos. Um dia na escola, tentam decidir o que querem fazer à noite. O Pedro quer que um novo colega da escola vá ao cinema com eles. O Helton quer ir ao cinema só com o Pedro. O

Helton podia:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. dizer ao Pedro que se sente doente e que não pode ir.				
b. dizer ao Pedro que não irá com eles.				
c. explicar ao Pedro porque quer que vão sem o outro colega e depois decidir o que fazer.				
d. dizer ao Pedro que irá com ele e o novo colega ao cinema, mas apenas se depois fizerem alguma coisa os dois sozinhos.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

3. O Diretor da escola anunciou que este ano não há dinheiro para actividades desportivas e artísticas depois das aulas. Como a maioria dos alunos da escola ficaram muito tristes, a Catarina e outros alunos organizaram-se para decidir o que podem fazer para resolver o problema. A Catarina e os amigos podiam:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. iniciar uma campanha para que todos os pais percebessem que o desporto e as artes são muito importantes para os alunos.				
b. oferecerem-se para pintar o edifício da escola em troca do dinheiro para as actividades.				
c. deixar de fazer as suas tarefas na escola.				
d. ir à próxima reunião da direcção da escola e dizer para arranjam dinheiro para as actividades desportivas e artísticas.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

4. A Cátia tem que chegar a casa antes das 10 horas da noite. É sábado e a Cátia vai a uma festa, mas regressa a casa à meia noite. O pai está à espera, muito preocupado e zangado, e põe-na de castigo, proibindo-a de sair durante um mês inteiro. A Cátia acha que o castigo é demasiado duro. Além disso, acha que tem idade suficiente para chegar depois das 10 horas. A Cátia podia:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. sair do quarto em fúria.				
b. dizer ao pai que não manda nela.				
c. propor ao pai que cheguem a um acordo que lhe permita ficar fora até mais tarde aos fins-de-semana.				
d. explicar ao pai porque acha que tem idade suficiente para ficar fora até mais tarde.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

5. Eu e o meu melhor amigo ou amiga às vezes fazemos coisas separados porque:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. não nos falamos quando temos uma zanga.				
b. não conseguimos ficar de acordo sobre o que fazer.				
c. gostamos de fazer coisas diferentes.				
d. a nossa amizade é muito forte mesmo que não estejamos sempre juntos.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

6. Quando eu e o meu melhor amigo ou amiga não concordamos com o que vamos fazer, provavelmente eu:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. tento convencer o meu amigo ou amiga.				
b. ouço o que o meu amigo ou amiga tem a dizer e chegamos a um acordo.				
c. irrito-me e vou embora sozinho(a).				
d. aceito o que o meu amigo ou amiga queira fazer.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

7. Quando eu não concordo com a pessoa adulta da qual sou mais próximo(a), provavelmente eu:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. tento convencê-la.				
b. simplesmente esqueço o assunto.				
c. ouço o que tem a dizer e tento chegar a um acordo.				
d. fico furioso(a) e vou a correr fechar-me no quarto.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

8. Às vezes não concordo com o que os meus professores me dizem na escola porque:

	<u>Má</u>	<u>Mais ou menos</u>	<u>Boa</u>	<u>Excelente</u>
a. culpam-me das coisas que eu não faço e isso dá-me raiva.				
b. tenho que manter-me firme no que penso e no que acredito que está correcto.				
c. acho que eles não entendem o meu ponto de vista.				
d. eu nem sequer lhes dou atenção.				

Escreve no quadrado a letra (a, b, c ou d) da resposta que tenha mais a ver contigo.

Questionário MHC-SF

(Keyes, 2008. Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF); trad. e adap. por Cherpe, Matos, & André, 2009)

Por favor, responde às questões seguintes sobre a forma como te tens sentido, **durante o último mês**. Assinala com um – X – o quadrado que melhor indica quantas vezes sentiste o seguinte. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas. Escolhe, de forma honesta e sincera, a primeira resposta em que pensares.

Durante o último mês , quantas vezes (te) sentiste:	Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
1. feliz						
2. interessado(a) pela vida						
3. satisfeito(a)						
4. que tinhas alguma coisa importante para contribuir para a sociedade						
5. que pertencias a uma comunidade (como a um grupo social, à tua escola ou ao teu bairro)						
6. que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como tu						
7. que as pessoas são essencialmente boas						
8. que a forma como a nossa sociedade funciona te faz sentido						
9. que gostavas da maior parte das características da tua personalidade						

10. que geriste bem as responsabilidades da tua vida diária						
11. que tiveste relações calorosas e de confiança com pessoas da tua idade						
12. que tiveste experiências que te permitiram crescer e tornares-te numa pessoa melhor						
13. confiante para pensar ou exprimir as tuas próprias ideias e opiniões						
14. que a tua vida tem uma direcção ou significado						

Questionário de avaliação da satisfação dos alunos

Responde às seguintes perguntas, com a tua opinião sincera.

1. Gostaste de participar na oficina?

Nada ____ Pouco ____ Mais ou menos ____ Muito ____ Mesmo muito ____

2. O que é que gostaste mais na oficina?

3. O que é que gostaste menos na oficina?

4. O que é que achas que aprendeste nestas sessões? Explica com palavras tuas.

5. O que é que achas que podia ter sido diferente ou melhor? Porquê?

6. Gostavas de voltar a participar neste tipo de atividades? Sim ____ Não ____

Porquê?

Se quiseres, deixa um comentário teu sobre a oficina no espaço a seguir:

Protocolo de avaliação para os professores

(Estudos 3 e 4)

Caros(as) Directores(as) de Turma,

Venho por este meio solicitar o preenchimento de um questionário, relativo aos alunos participantes nas oficinas extra-curriculares, para efeitos de avaliação do projecto de investigação “Viver as Emoções”, realizado por uma equipa da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) e apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

O questionário tem como finalidade complementar a avaliação do impacto do programa ao nível das competências sociais e emocionais dos alunos participantes nas oficinas, permitindo obter uma perspectiva externa sobre os mesmos, pelo que a participação dos Directores de Turma é fundamental.

Assim, será solicitado aos Directores de Turma que preencham o questionário nesta primeira fase, previamente à implementação do programa, e, numa fase posterior, após a intervenção no final do ano-lectivo.

Os questionários preenchidos deverão ser entregues aos professores coordenadores de ciclo, assim que possível.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Nádia Salgado Pereira

(Psicóloga responsável pelo projecto/Investigadora da FPUL)

SSBS – ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS (PROFESSORES)

(Merrell, 2002; versão portuguesa adaptada por Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2007)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do(a) aluno(a): _____

Escola: _____

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

INSTRUÇÕES:

Classifique os comportamentos do(a) aluno(a), com base nas suas observações do(a) mesmo(a), durante os últimos três meses.

Coloque, por favor, uma cruz no **1** se o(a) aluno(a) **não exibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar; no **2** se ele(a) o exibe **poucas vezes**; no **3** se o exibe **às vezes**; no **4** se o exibe **bastantes vezes**; ou no **5** se o(a) aluno(a) o exibe **muito frequentemente**, baseado no seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre.

Complete, por favor, todos os itens.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

	1	2	3	4	5
1. Coopera com os outros alunos					
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada					
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso					
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam					
5. Participa activamente em discussões e actividades de grupo					
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos					
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas					
8. Escuta e executa as instruções dadas pelos professores					
9. Convida outros alunos a participar nas actividades					
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas					
12. Aceita os outros alunos					
13. Completa as tarefas, escolares e outras, de forma independente					
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário					
16. Cumpre as regras da escola e da turma					
17. Comporta-se de forma adequada na escola					
18. Pede ajuda de forma apropriada					
19. Interage com uma grande variedade de colegas					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência					
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas					
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)					
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas					
26. Tem boas capacidades de liderança					
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos					
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros					
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser					
30. É convidado(a) pelos colegas a juntar-se a actividades					
31. Mostra auto-controlo					
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas					

Questionário de avaliação da qualidade de construção do programa

Painel de especialistas

(Estudo 1)

Os itens referentes à qualidade da construção do programa devem ser avaliados de acordo com a seguinte escala.

1=muito baixa 2=baixa 3=razoável 4=elevada 5=muito elevada

1. Objectivos do programa

1.1. Adequação da definição dos objectivos do programa	1	2	3	4	5
1.2. Adequação dos objectivos do programa às necessidades identificadas	1	2	3	4	5

2. Desenho do programa

2.1. Adequação do desenho do programa às necessidades identificadas	1	2	3	4	5
2.2. Adequação da sequência das sessões	1	2	3	4	5
2.3. Adequação da estrutura das sessões	1	2	3	4	5
2.4. Adequação do desenho à natureza da população-alvo do programa					
2.4.1. O desenho é adequado em função do sexo da população-alvo do programa	1	2	3	4	5
2.4.2. O desenho é adequado em função da idade da população-alvo do programa	1	2	3	4	5
2.4.3. O desenho é adequado em função da nacionalidade/etnia da população-alvo do programa	1	2	3	4	5
2.5. Desenho da avaliação					
2.5.1. Adequação da selecção dos instrumentos de avaliação sumativa aos objectos que se pretendem avaliar no programa	1	2	3	4	5
2.5.2. Adequação da selecção dos instrumentos de avaliação de processo aos elementos que se pretendem avaliar durante a implementação do programa	1	2	3	4	5

3. Conteúdos do programa

3.1. Adequação dos conteúdos do programa às necessidades identificadas	1	2	3	4	5
3.2. Adequação dos conteúdos aos objectivos do programa	1	2	3	4	5
3.3. Adequação dos conteúdos aos objectivos das sessões	1	2	3	4	5
3.4. Adequação dos conteúdos à população-alvo do programa	1	2	3	4	5
3.5. Possibilidade de adaptação (<i>adaptation</i>) dos conteúdos em função da natureza da população-alvo do programa (e. g. adaptação sócio-cultural e em função da idade)	1	2	3	4	5
3.6. Possibilidade de adaptação da linguagem em função da natureza da população-alvo do programa (e.g. idade, nível sócio-cultural, nacionalidade/etnia)	1	2	3	4	5
3.7. Adequação das situações de exemplo à população-alvo do programa	1	2	3	4	5

4. Actividades

4.1. Adequação das actividades às necessidades identificadas	1	2	3	4	5
4.2. Adequação das actividades aos objectivos do programa	1	2	3	4	5
4.3. Adequação das actividades aos objectivos das sessões	1	2	3	4	5
4.4. Adequação das actividades à população-alvo do programa	1	2	3	4	5
4.5. Possibilidade de adaptação das actividades em função da natureza da população-alvo do programa (e. g. adaptação sócio-cultural e em função da idade)	1	2	3	4	5
4.6. Adequação das actividades do programa à duração das sessões	1	2	3	4	5

5. Recursos humanos e materiais

5.1. Viabilidade do programa em função dos recursos materiais necessários	1	2	3	4	5
5.2. Viabilidade do programa em função dos materiais utilizados nas sessões	1	2	3	4	5
5.3. Viabilidade do programa em função das infraestruturas necessárias	1	2	3	4	5
5.4. Viabilidade do programa em função dos recursos humanos necessários	1	2	3	4	5
5.5. Adequação dos materiais aos objectivos das sessões	1	2	3	4	5
5.6. Adequação dos materiais às actividades do programa	1	2	3	4	5
5.7. Adequação dos materiais à população-alvo do programa	1	2	3	4	5

6. Intensidade/Duração do programa (*dosage*)

6.1. Adequação da duração do programa aos objectivos	1	2	3	4	5
6.2. Adequação da frequência das sessões aos objectivos do programa	1	2	3	4	5
6.3. Adequação do número de sessões do programa à planificação de tempo	1	2	3	4	5
6.4. Adequação da estrutura das sessões à planificação de tempo	1	2	3	4	5

7. Generalização do programa

7.1. Possibilidade de adaptação do programa a diferentes contextos					
7.1.1. Possibilidade de adaptação do programa à área da saúde e clínica (centros de saúde, hospitais, instituições de apoio psicológico, clínicas de psicoterapia...)	1	2	3	4	5
7.1.2. Possibilidade de adaptação do programa à área comunitária (centros comunitários, centros de dia, outras instituições de apoio social...)	1	2	3	4	5
7.2. Possibilidade de adaptação do programa a diferentes populações-alvo					
7.2.1. Possibilidade de adaptação do programa a crianças do 1º ciclo	1	2	3	4	5
7.2.2. Possibilidade de adaptação do programa a adolescentes do ensino secundário	1	2	3	4	5
7.2.3. Possibilidade de adaptação do programa a jovens adultos	1	2	3	4	5
7.2.4. Possibilidade de adaptação do programa a adultos	1	2	3	4	5
7.2.5. Possibilidade de adaptação do programa a idosos	1	2	3	4	5

Avaliação da qualidade de implementação do programa

(Estudo 4)

Objetivos da sessão:

Data:

Sessão n.º:

Escola:

Grupo:

Avaliação global da sessão

Interesse/entusiasmo dos alunos	Nenhum/a 1	2	3	4	Muito/a 5
Participação ativa dos alunos	1	2	3	4	5
Atenção dos alunos	1	2	3	4	5
Concretização dos objetivos da sessão	1	2	3	4	5
Capacidade de condução/gestão da sessão pelo dramizador	1	2	3	4	5
Adequação das condições físicas (e. g. espaço físico, nível de barulho) da sessão	1	2	3	4	5
Clareza da informação para os alunos	1	2	3	4	5
Adequação às características sócio-culturais dos alunos	1	2	3	4	5
Adequação à idade dos alunos	1	2	3	4	5
Cumprimento dos conteúdos/atividades do manual	1	2	3	4	5

Apêndice C

Consentimento informado – Encarregados da Educação

Modelo do consentimento informado – Encarregados da Educação

Exmos. Senhores Encarregados da Educação,

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar na oficina de *Dança Criativa*.

A oficina de *Dança Criativa* envolve atividades extracurriculares com vista à aprendizagem de competências sociais e emocionais através de exercícios de dança criativa.

A oficina enquadra-se no projeto sobre *Desenvolvimento de competências sociais e emocionais* realizado por uma equipa da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), no qual a Escola X se encontra a colaborar, sendo a oficina dinamizada pela psicóloga Nádía Pereira da equipa da FPUL.

As competências sociais e emocionais relacionam-se com a capacidade que temos para compreender e lidar com as nossas emoções e relacionamentos.

A participação dos alunos na oficina é gratuita.

A oficina tem lugar semanalmente na escola, na sala ____, às _____, entre as x e as y horas.

Para avaliarmos a qualidade do trabalho desenvolvido na oficina de *Dança Criativa*, os alunos preencherão um questionário no início e no final da oficina. Será também solicitada a colaboração por parte dos Encarregados de Educação no preenchimento de um questionário.

Indique, por favor, no seguinte destacável se autoriza que o seu educando possa participar na oficina de *Dança Criativa*.

-----a recortar e entregar -----

Eu, _____ (nome), encarregado de educação do
aluno _____ (nome do educando)

Autorizo a participação do meu educando na oficina de *Dança Criativa*. ☐

Não autorizo a participação do meu educando na oficina de *Dança Criativa*. ☐

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Apêndice D

Sessão de exemplo do programa *Viver as Emoções*

Sessão de exemplo do programa *Viver as Emoções*

Módulo 1 “Conhecer as emoções” - Sessão 3

Objectivos da sessão: Compreender a relação entre as emoções, o corpo e os pensamentos e a sua influência na capacidade de compreender as emoções. Desenvolver o sentido de integração social.

Material: Sistema de som e músicas; baralho de cartas com emoções; uma folha com a actividade para casa para cada aluno

- **Introdução** (5 minutos)
 - Recordar o tema da sessão anterior.
 - Reflectir sobre a actividade anterior proposta para casa.

- **Aquecimento** (15 minutos)
 - Dividir os alunos em dois grupos e são dadas instruções a um dos grupos, sem o outro ouvir, sobre um conjunto de movimentos que devem ser improvisados, ao som de música. Cada grupo deve fazer uma improvisação com movimento, orientada pelas indicações dadas. O segundo grupo deve permanecer sentado a observar os colegas.

Instruções: “Procurem dançar pelo espaço, improvisando, mas os braços não podem ter qualquer movimento, devendo ficar encostados ao corpo. Também não podem mexer o tronco e devem deslocar-se pelo espaço sem olhar para os outros, sem sorrir e sem rir. Devem evitar o contacto uns com os outros e movimentar-se como se estivessem com pressa, mas sem saberem para onde ir.”

- No momento seguinte, os grupos trocam, sendo dadas novas instruções ao segundo grupo.

Instruções: “Procurem dançar pelo espaço, improvisando, utilizando muitos movimentos com as mãos e com os braços. Procurem rodar de vez em quando e fazer movimentos com energia. Também devem olhar os outros nos olhos e sorrir, procurar o contacto dos outros de vez em quando. Os movimentos devem ser realizados sem pressa, imaginando que estão muito descontraídos.”

- O dinamizador deve escolher previamente à sessão duas músicas adequadas aos dois tipos de improvisação.
- No final do aquecimento, realiza-se uma breve reflexão sobre o tipo de movimentos que cada grupo observou e sobre as emoções que esses movimentos fazem lembrar.

- **Actividade principal** (20 minutos)

- Formar pequenos grupos (no máximo quatro). A partir de um conjunto de cartas com emoções, cada grupo tira uma carta à sorte. O objectivo é criar uma improvisação em movimento relacionada com a emoção representada na carta. O dinamizador deve indicar aos alunos que se inspirem em pensamentos e sensações físicas que têm quando se sentem da forma retratada na carta, dando um exemplo.

Exemplo: Imaginem que a emoção é a desilusão. Devem pensar nas ideias que vos vêm à cabeça quando se sentem desiludidos com alguém, ou com alguma coisa. Por exemplo, alguns pensamentos podem ser: “não acredito que isto aconteceu”, ou “nunca imaginei que me fizessem isto”. Devem tentar também imaginar fisicamente uma pessoa desiludida, como fica o seu corpo. Por exemplo, o olhar pode ficar mais triste ou preocupado, mais virado para baixo, os ombros descaídos e os braços cruzados.

- Em seguida, são atribuídos alguns minutos aos grupos para trocarem ideias e decidir o que fazer nas suas improvisações.
- Cada grupo faz separadamente a sua improvisação ao som de música. A música deve ser escolhida previamente pelo dinamizador e deve adequar-se às emoções retratadas nas cartas.
- Os restantes grupos de alunos que assistem às apresentações dos colegas devem estar atentos para procurar identificar as emoções representadas. No entanto, não devem ainda neste momento partilhar com os colegas o que pensam.

- **Reflexão em grupo** (*15 minutos*)

- A reflexão incide, em primeiro lugar, na improvisação de cada grupo, por ordem. Os colegas que observaram devem pronunciar-se sobre a emoção que consideram ter sido retratada. Cada grupo deve, posteriormente, indicar se a identificação foi correcta e reflectir sobre a forma como decidiram fazer a sua improvisação, com base na carta e na emoção representada na mesma.
- Promover uma reflexão sobre as sensações físicas e os pensamentos que podem estar relacionados com diferentes emoções, apelando para a experiência pessoal dos alunos quando se sentem assim.

Exemplo: Quando uma pessoa se sente feliz (apontar para a carta correspondente), que tipo de pensamentos pode ter? E como é que se sente fisicamente? Como está o seu corpo? Os pensamentos podem ser, por exemplo, “apetecia-me pular e cantar” e as sensações corporais podem ser, por exemplo, ter o coração a bater depressa e a respiração acelerada.

- Reflectir sobre os elementos que nos permitem perceber o que estamos a sentir e a compreender-nos melhor a nós próprios e aos nossos comportamentos: os pensamentos e as sensações físicas.

Exemplo: Quando estamos nervosos ou ansiosos, a nossa respiração fica mais acelerada, o coração parece bater com mais força, podemos até transpirar mais e doer-nos a barriga. Perceber que todas estas reacções do corpo têm a ver com o que estamos a sentir pode depois ajudar-nos a lidar melhor com a situação. Além disso, estarmos atentos aos nossos pensamentos permite percebermos melhor como nos estamos a sentir no momento e a conhecer-nos melhor a nós próprios.

- **Finalização – actividade para casa** (*5 minutos*)

- Num saco encontram-se papéis com os nomes de culturas diferentes e devem existir papéis repetidos para que se possam criar grupos na sessão seguinte. No entanto, esta informação não é transmitida ainda aos alunos. Cada aluno tira um papel à sorte e em casa deve pesquisar informação sobre a cultura e trazer ideias para a sessão seguinte, realizando a actividade em conjunto com alguém da família. O dinamizador entrega uma folha a cada aluno com a descrição da actividade para casa.

Apêndice E

Exemplos de actividades para casa

Exemplo de uma actividade para casa do programa

Explicação da Tarefa:

Experimenta fazer o seguinte exercício de relaxamento para te ajudar a controlar uma emoção negativa (zanga, tristeza, stress, medo...) numa situação que te aconteça, até à próxima sessão.

Toma nota da situação na qual experimentaste fazer o exercício.

Exercício de relaxamento

“Pára por um momento. Conta até 10 devagar, ao mesmo tempo que tentas acalmar a tua respiração e o teu coração. Respira fundo e deita o ar fora devagar. Repete várias vezes.

Tenta descontrair o teu corpo. Em vez de pensares no problema, fecha os olhos e tenta agora lembrar-te de uma coisa que te faça sentir bem ou de um momento especial que tenhas vivido. Ainda de olhos fechados, tenta trazer à tua cabeça imagens desse momento.

Concentra-te só nas imagens e deixa que as mesmas te façam sentir mais calmo e mais relaxado. Não te esqueças de continuar sempre a respirar devagar. Só quando te estiveres a sentir mais calmo é que deves voltar a abrir os olhos.”

Exemplo de uma actividade para casa da condição de controlo

Explicação da Tarefa

Até à próxima sessão, ensina aos teus pais ou outro(s) familiar(es) como se faz um marcador para livros, fazendo um marcador em conjunto com eles e decorando-o ao vosso gosto. Traz o marcador na próxima sessão para mostrares como ficou!

Instruções:

Numa folha de papel colorido, desenha um quadrado cujos lados tenham 16 cm e recorta-o. Dobra o quadrado em 4 partes, deixando a parte colorida virada para fora, e recorta uma das partes. Pegando no pedaço de papel que ficou com as 3 partes, dobra uma das partes e dobra outra por cima dessa. Nesta última parte vamos pôr cola, para que estas duas partes fiquem coladas uma na outra. Nesta fase estamos com um quadrado pequeno com uma abertura de lado. Por fim, vamos dobrar a parte que acabámos de colar para dentro da abertura, fazendo um triângulo. O marcador já está feito. Agora é só decorar ao vosso gosto!

Apêndice F

Provas de submissão, aceitação e publicação dos manuscritos

Prova de submissão de manuscrito

Artigo 1

“Dear Miss Pereira,

Your manuscript entitled "Planning of a Socio-Emotional Learning Program Aimed at Middle School Pupils" has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in Journal of Educational & Psychological Consultation.

Our goal is to have a decision to you within 90 days.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to ScholarOne Manuscripts at <https://mc.manuscriptcentral.com/jepc> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Centre after logging in to <https://mc.manuscriptcentral.com/jepc>.

Thank you for submitting your manuscript
to Journal of Educational & Psychological Consultation.

Sincerely,

Journal of Educational & Psychological Consultation Editorial Office”

Prova de aceitação de manuscrito para publicação

Artigo 2

“Cara Nádia Pereira

A versão revista do manuscrito Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa foi aceite para publicação na Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. Peço-lhe, no entanto que me envie um título curto mais adequado. Além disso, deve indicar no seu manuscrito a localização aproximada dos quadros e figuras.

Uma vez aceite para publicação, os Editores da Revista reservam-se o direito de publicar a obra no volume e número de sua própria escolha, tentando causar o mínimo de atraso possível e conciliar a publicação com a composição e o tamanho adequado de cada número.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os meus cumprimentos,

Bruno Gonçalves

Diretor e editor em português da Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica”

Prova de publicação de manuscrito

Artigo 3

“Dear Author,

Good news for you: Your article has now been published in the paginated issue:

Title: Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A Study of Portuguese Speaking Children/Youths

Journal: *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141-2154

DOI: 10.1007/s10826-016-0396-7

This information can be used to cite your article. The Digital Object Identifier (DOI) can make it easier for readers to find your article in print and online.

Your paper is available electronically:

<http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-016-0396-7>

Thank you again for publishing with us. We hope that your experience with Springer was a satisfying one and we look forward to your future contributions! For more information, visit our author website at springer.com/authors, or contact our Author Helpdesk.

Best regards,

Heinz Weinheimer

Managing Director Springer Research Group”

Prova de submissão de manuscrito

Artigo 4

“Dear Miss. Salgado Pereira,

I am currently identifying and contacting reviewers who are acknowledged experts in the field. Since peer review is a voluntary service it can take time to find reviewers who are both qualified and available. While reviewers are being contacted, the status of your manuscript will appear in EVISE® as 'Reviewer Invited'.

Once a reviewer agrees to review your manuscript, the status will change to 'Under Review'. When I have received the required number of expert reviews, the status will change to 'Ready for Decision' while I evaluate the reviews before making a decision on your manuscript.

To track the status of your manuscript, please log into EVISE® and go to 'My Submissions' via:

http://www.evise.com/evise/faces/pages/navigation/NavController.jsx?JRNL_ACR=AIP

Kind regards,

The Arts in Psychotherapy”

Prova de submissão de manuscrito

Artigo 5

“08-Jun-2016

Dear Miss Pereira:

Your revised manuscript entitled "The Role of Participant Responsiveness on a Socio-Emotional Learning Program" has been successfully submitted online for consideration for publication in The Spanish Journal of Psychology.

Your manuscript ID is SJP-OA-2016-0039.R1.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence. If there are any changes in your contact details, please log in to ScholarOne Manuscripts at <https://mc.manuscriptcentral.com/tsjp> and edit your user information as appropriate.

You can view the status of your manuscript at any time by checking your Author Center after logging in to <https://mc.manuscriptcentral.com/tsjp>.

Thank you for submitting your manuscript to The Spanish Journal of Psychology.

Sincerely,

Ana Montero

The Spanish Journal of Psychology Editorial Office”

